

Textor, Annette

Analyse des Unterrichts mit "schwierigen" Kindern. Hintergründe, Untersuchungsergebnisse, Empfehlungen

Bad Heilbrunn : Klinkhardt 2007, 316 S. - (Klinkhardt Forschung)



Quellenangabe/ Reference:

Textor, Annette: Analyse des Unterrichts mit "schwierigen" Kindern. Hintergründe, Untersuchungsergebnisse, Empfehlungen. Bad Heilbrunn : Klinkhardt 2007, 316 S. - (Klinkhardt Forschung) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-130499 - DOI: 10.25656/01:13049

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-130499>

<https://doi.org/10.25656/01:13049>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

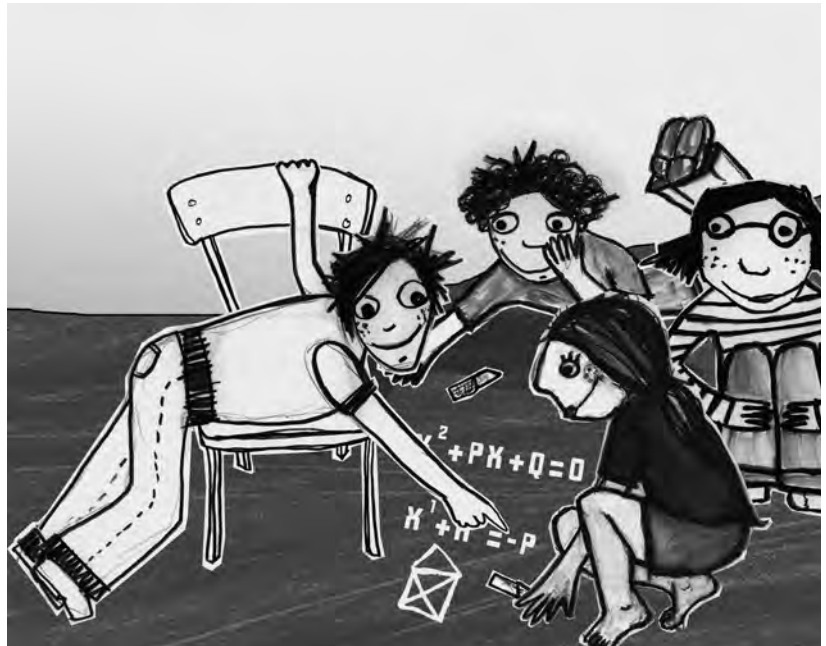
Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Annette Textor

Analyse des Unterrichts mit „schwierigen“ Kindern

Hintergründe, Untersuchungsergebnisse, Empfehlungen



KLINKHARDT

forschung

TEXTOR
ANALYSE DES UNTERRICHTS
MIT „SCHWIERIGEN“ KINDERN

**ANALYSE DES UNTERRICHTS
MIT „SCHWIERIGEN“ KINDERN
Hintergründe, Untersuchungsergebnisse,
Empfehlungen**

von Annette Textor

VERLAG
JULIUS KLINKHARDT
BAD HEILBRUNN • 2007



Dank

Bedanken möchte ich mich bei allen Personen, die diese Arbeit in ihrem Entstehungsprozess unterstützt haben. Insbesondere geht mein Dank an:

Herrn Prof. Dr. Ulf Preuss-Lausitz und Prof. Dr. Karl-Heinz Arnold, die diese Arbeit kritisch begleitet und ihr Entstehen erst möglich gemacht haben,

Dr. Cordula Jaeger sowie meine Kolleginnen Dr. Irene Demmer-Dieckmann und Stephanie Plückhahn, die immer ein offenes Ohr für inhaltliche Fragen und Diskussionen hatten, den Entstehungsprozess dieser Arbeit mit großer Fachkompetenz unterstützt haben und mich, wenn es nötig war, immer wieder ermutigt haben,

die Sonderpädagoginnen und die Studierenden, die den Unterricht beobachtet haben, insbesondere Dietlind Gloystein, die in unzähligen Diskussionen auch nach Abschluss des Forschungsprojektes noch wertvolle Anregungen für die Interpretation der Daten geben konnte und

meinen Mann Tobias Textor, der mich während der gesamten Arbeit tatkräftig und kritisch-liebevoll unterstützt hat.

Grafik Umschlagseite 1: Meike Töpperwien, Tatendrang-Design, Braunschweig

Die Deutsche Bibliothek – Cip-Einheitsaufnahme

Ein Titelsatz für diese Publikation ist bei Der Deutschen Bibliothek erhältlich.

2007.1.i. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2007.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-1523-9

Inhalt

1. Einleitung	10
2. Schüler mit...: Begriffliche Klärungen	13
2.1 Überblick über die verschiedenen Begriffe	13
2.2 Begriffsverwendung	16
2.3 Inhaltliche Begriffsbestimmung	18
3. Theoretische Ansätze zur Erklärung von Verhaltensschwierigkeiten im Unterricht	22
3.1 Begründung der Auswahl	22
3.2 Der symbolische Interaktionismus	23
3.2.1 Einführung	23
3.2.2 Konstruktion und Kommunikation von Identität	24
3.2.3 Der Etikettierungsansatz	29
3.3 Der personenzentrierte Ansatz	35
3.3.1 Einführung	35
3.3.2 Entwicklung des Selbstkonzepts	36
3.3.3 Förderliche Eigenschaften der Interaktionspartner	38
3.4 Lerntheoretische Ansätze	41
3.4.1 Einführung	41
3.4.2 Behavioristische Lerntheorien	42
3.4.3 Die sozial-kognitive Lerntheorie	45
3.4.4 Das Prozessmodell sozialen Verhaltens	49
3.4.5 Lernen von auffälligem Verhalten	52
3.5 Bewertung und Integration der Ansätze	56
3.6 Schlussfolgerungen für den Unterricht	60

4. Ausgewählte Unterrichtskonzepte für den gemeinsamen Unterricht mit Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung	62
4.1 Einführung	62
4.2 Binnendifferenzierter Unterricht	64
4.2.1 Begriff und Dimensionen der Binnendifferenzierung	64
4.2.2 Diskussion im Hinblick auf den gemeinsamen Unterricht mit Kindern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung	66
4.3 Offener Unterricht	68
4.3.1 Begriff und Dimensionen des offenen Unterrichts	68
4.3.2 Formen des offenen Unterrichts	71
4.3.2.1 Stationslernen	71
4.3.2.2 Werkstattarbeit	73
4.3.2.3 Tages- und Wochenplanarbeit	74
4.3.2.4 Projektarbeit	75
4.3.2.5 Freiarbeit	77
4.3.3 Gestaltung der Lehrer-Schüler-Beziehung	78
4.3.4 Diskussion im Hinblick auf den gemeinsamen Unterricht mit Kindern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung	79
4.4 Bewegte Schule	82
4.4.1 Konzept und Möglichkeiten der Durchführung	82
4.4.2 Diskussion im Hinblick auf den gemeinsamen Unterricht mit Kindern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung	83
4.5 Peer-Tutorensysteme	84
4.5.1 Konzept und Möglichkeiten der Durchführung	84
4.5.2 Diskussion im Hinblick auf den gemeinsamen Unterricht mit Kindern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung	87
4.6 Teamteaching	88
4.6.1 Dimensionen der Kooperation	88
4.6.2 Diskussion im Hinblick auf den gemeinsamen Unterricht mit Kindern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung	90
4.7 Zusammenfassung	91
5. Forschungsstand zum gemeinsamen Unterricht mit Kindern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung	93
5.1 Einführung	93
5.2 Ergebnisse zur Unterrichtsgestaltung in der schulischen Alltagspraxis	95
5.2.1 Unterrichtsgestaltung im gemeinsamen Unterricht	95
5.2.2 Ergebnisse zum Teamteaching	98

5.3	Forschungsergebnisse zum Schülerverhalten unter unterschiedlichen Kontextbedingungen	100
5.3.1	Deskriptive Studien zum Aufmerksamkeitsverhalten in Integrationsklassen	100
5.3.2	Öffnung und Binnendifferenzierung von Unterricht und Schülerverhalten	101
5.3.3	Bewegungsangebote und Schülerverhalten	104
5.3.4	Peer-Tutorensysteme und Schülerverhalten	106
5.3.5	Gestaltung der Kooperation von Lehrkräften und Schülerverhalten	110
5.3.6	Klassenmanagement und Schülerverhalten	111
5.4	Zusammenfassung	118
6.	Ziele und Rahmenbedingungen des gemeinsamen Unterrichts mit Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung in Berlin	121
6.1	Begründung des gemeinsamen Unterrichts mit Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung	121
6.2	Ziele des gemeinsamen Unterrichts mit Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung	123
6.3	Organisatorische Rahmenbedingungen des gemeinsamen Unterrichts	125
6.4	Entwicklung der Schülerzahlen	127
7.	Hypothesen	130
7.1	Fragestellung	130
7.2	Hypothesen zur Beschreibung der Unterrichtsgestaltung	132
7.2.1	Methodische Entscheidungen der Lehrkräfte	132
7.2.2	Sonderpädagogische Förderung	134
7.2.3	Klassenmanagement	136
7.3	Hypothesen zum Verhalten der Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung	138
7.3.1	Beschreibung des Schülerverhaltens	138
7.3.2	Zusammenhänge zwischen den methodischen Entscheidungen der Lehrkraft und dem Schülerverhalten	140
7.3.3	Zusammenhänge zwischen der sonderpädagogischen Förderung und dem Schülerverhalten	142
7.3.4	Zusammenhänge zwischen dem Klassenmanagement und dem Schülerverhalten	143
7.4	Hypothesen zur Schulzufriedenheit der Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung	144

8. Methoden und Design	146
8.1 Einführung	146
8.1.1 Einbettung in das Gesamtprojekt	146
8.1.2 Forschungsmethodische Einordnung	148
8.2 Das Beobachtungsinstrument	149
8.2.1 Konzeption des Beobachtungsbogens	149
8.2.2 Beschreibung der Merkmale und der Beobachtungskategorien	150
8.2.2.1 Aufbau des Bogens	150
8.2.2.2 Erfassung der Unterrichtsmethodik	151
8.2.2.3 Erfassung der sonderpädagogischen Förderung	155
8.2.2.4 Erfassung des Klassenmanagements	157
8.2.2.5 Erfassung des Schülerverhaltens	161
8.2.3 Weitere Erhebungsinstrumente	163
8.2.4 Kodierung und geplante Auswertung	165
8.3 Durchführung der Unterrichtsbeobachtung	169
8.3.1 Beobachter und Beobachterschulung	169
8.3.2 Untersuchungsverlauf	170
8.3.3 Beschreibung der beobachteten Schüler und ihrer Klassen	171
8.4 Beobachterübereinstimmung	173
9. Darstellung der Ergebnisse	175
9.1 Einführung	175
9.2 Beschreibung der Unterrichtsgestaltung	176
9.2.1 Methodische Entscheidungen der Lehrkräfte	176
9.2.2 Sonderpädagogische Förderung	186
9.2.3 Klassenmanagement	194
9.3 Schülerverhalten unter unterschiedlichen unterrichtlichen Kontextbedingungen	203
9.3.1 Beschreibung des Verhaltens der Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung	203
9.3.2 Zusammenhänge zwischen den methodischen Entscheidungen der Lehrkraft und dem Schülerverhalten	210
9.3.3 Zusammenhänge zwischen der sonderpädagogischen Förderung und dem Schülerverhalten	217
9.3.4 Zusammenhänge zwischen dem Klassenmanagement und dem Schülerverhalten	220
9.4 Ergebnisse zur Schulzufriedenheit der Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung	224

9.5	Drei Beispiele	231
9.5.1	Vorbemerkung	231
9.5.2	Jonas	231
9.5.3	Steffen	234
9.5.4	Ismet	236
10.	Diskussion der Ergebnisse	239
10.1	Einführung	239
10.2	Diskussion der deskriptiven Ergebnisse zur Unterrichtsgestaltung	239
10.2.1	Methodische Entscheidungen der Lehrkräfte	239
10.2.2	Sonderpädagogische Förderung	246
10.2.3	Klassenmanagement der Lehrkräfte	251
10.3	Diskussion der Ergebnisse zum Schülerverhalten im Unterricht	256
10.3.1	Deskriptive Ergebnisse zum Schülerverhalten	256
10.3.2	Zusammenhänge zwischen den methodischen Entscheidungen der Lehrkraft und dem Schülerverhalten	261
10.3.3	Zusammenhänge zwischen der sonderpädagogischen Förderung und dem Schülerverhalten	266
10.3.4	Zusammenhänge zwischen dem Klassenmanagement und dem Schülerverhalten	268
10.4	Diskussion der Ergebnisse zur Schulzufriedenheit der Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung	270
10.5	Aussagebereich der Untersuchung	276
10.6	Offene Fragen	280
11.	Fazit: Ergebnisse und Empfehlungen zum gemeinsamen Unterricht mit Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung	284
12.	Literaturverzeichnis	291
13.	Anhang	305
13.1	Beobachtungsprotokoll	305
13.2	Diskriminationstraining	315

1. Einleitung

Es gibt viele Empfehlungen zur Methodik im Unterricht mit „schwierigen“ Schülern¹ in der Grundschule und zum Umgang mit Disziplin Konflikten (vgl. B. Jürgens 2000; Myschker 2002; Hillenbrand 2003). Studien, in denen untersucht wird, ob und wie Empfehlungen zum Umgang mit „schwierigen“ Schülern im schulischen Alltag umgesetzt werden und in denen diese Empfehlungen empirisch an größeren Stichproben überprüft werden, fehlen jedoch bisher weitgehend; dies gilt in besonderem Maße für Aspekte der Unterrichtsmethodik. Diese Arbeit soll dazu beitragen, diese Forschungslücke zu schließen. Die zentrale Fragestellung dieser Arbeit besteht daher aus zwei Aspekten:

- Es wird untersucht, wie gemeinsamer Unterricht mit Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung im alltäglichen Unterricht in der Grundschule gestaltet wird, um beurteilen zu können, ob und welche Empfehlungen umgesetzt werden und wie sie ggf. modifiziert werden.
- Es wird untersucht, wie sich die unterschiedlichen Möglichkeiten der Unterrichtsgestaltung auf die Schüler auswirken, um die Wirksamkeit der unterschiedlichen Ansätze beurteilen zu können.

Der Fokus dieser Arbeit liegt somit weniger darauf, wie Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung *sonderpädagogisch* im gemeinsamen Unterricht gefördert werden, sondern darauf, wie die *Grundschullehrkräfte*, die Klassen mit Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung unterrichten, ihren Unterricht gestalten und ggf. modifizieren können.

Die empirischen Daten, auf denen die vorliegende Arbeit beruht, wurde im Rahmen des Projekts „emsoz“ erhoben, das von 2001 bis 2004 an der TU Berlin unter der Leitung von Prof. Dr. Ulf Preuss-Lausitz (TU Berlin) und Prof. Dr. Karl-Heinz Arnold (Universität Hildesheim) in Zusammenarbeit mit der Berliner Bildungsverwaltung und der beteiligten Schulaufsicht durchgeführt wurde; der Projektabschlussbericht ist mittlerweile veröffentlicht (Preuss-Lausitz 2005a). Die Stichprobe des Projekts besteht aus allen Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, die im Schuljahr 2001/02 in zwei Berliner Ortsteilen in der ersten oder vierten Klasse in Grundschulen unterrichtet wurden, sowie aus Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, die im Laufe des Projektes in den jeweiligen Jahrgängen neu hinzugekommen sind. Die Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale

¹ Aus Gründen der Lesbarkeit wird in dieser Arbeit im Plural lediglich die männliche Form benutzt, wenn sich keine geschlechtsneutrale Form finden lässt. Wenn die weibliche Form benutzt wird, sind ausschließlich Frauen gemeint. Zitate werden grundsätzlich in neuer Rechtschreibung wiedergegeben.

Entwicklung sowie deren Lehrer, Förderlehrer, Eltern und Mitschüler wurden befragt, die Fördergutachten, -pläne und -berichte wurden analysiert und die Klassen wurden im Unterricht beobachtet. Die Auswertung der Daten erfolgte vorwiegend mit quantitativen Methoden. Die vorliegende Arbeit basiert auf den in der Unterrichtsbeobachtung erhobenen Daten; Daten aus der Schüler- und Lehrerbefragung werden zum Teil ebenfalls berücksichtigt.

Zur Vorbereitung der empirischen Untersuchung sind zunächst einige theoretische und methodische Klärungen notwendig. Zunächst muss die Begriffsverwendung zur Bezeichnung „schwieriger“ Schüler für diese Arbeit geklärt werden, da in der Literatur eine Reihe unterschiedlicher Begriffe verwendet wird. Außerdem muss auch inhaltlich geklärt werden, was überhaupt Verhaltensauffälligkeiten sind bzw. welche Kinder überhaupt gemeint sind, wenn von „Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung“ die Rede ist, denn „Verhaltensauffälligkeit“ ist ein nicht direkt beobachtbares Konstrukt, das eine große Anzahl unterschiedlichster beobachtbarer Verhaltensweisen einschließt. Welche Verhaltensweisen als „auffällig“ kategorisiert werden, ist abhängig von spezifischen kulturellen und individuellen Normen.

Eine weitere Voraussetzung um beurteilen zu können, wie Unterricht in Grundschulen gestaltet sein muss um Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung optimal zu fördern, ist es, die Entstehung auffälligen Verhaltens theoretisch zu klären. Hier gibt es eine große Anzahl unterschiedlicher Theorien. In dieser Arbeit werden drei unterschiedliche Ansätze vorgestellt, deren Auswahl in Kap. 3.1 begründet wird: Der symbolische Interaktionismus, der personenzentrierte Ansatz und der lerntheoretische Ansatz. Außerdem wird überlegt, wie diese Ansätze theoriegeleitet miteinander verbunden werden können.

Auf der Grundlage dieser Ansätze werden unterschiedliche Unterrichtsansätze zur Förderung von Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung im Grundschulunterricht vorgestellt, die unter den in der Grundschule vorzufindenden Rahmenbedingungen umsetzbar sind. Da sich die Rahmenbedingungen in den Grundschulen von denen in Sonderschulen zum Teil deutlich unterscheiden, werden zum überwiegenden Teil Ansätze aus der grundschulpädagogischen bzw. integrationspädagogischen Literatur vorgestellt und deren Anwendbarkeit im gemeinsamen Unterricht mit Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung diskutiert.

Da empirische Untersuchungen, in denen gemeinsamer Unterricht mit Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung an einer größeren Stichprobe untersucht wird, bisher ausstehen, werden Forschungsergebnisse zum gemeinsamen Unterricht mit Schülern mit unterschiedlichen Förderschwerpunkten vorgestellt. Diese werden durch Untersuchungen aus nicht integrativen Klassen ergänzt, in denen die in Kap. 4 vorgestellten Unterrichtsmethoden sowie das Klassenmanagement von Lehrkräften empirisch untersucht werden. Aus Gründen der Vergleichbarkeit wird dabei der Schwerpunkt auf quantitative Untersuchungen aus dem Grundschulbereich aus dem deutschsprachigen Raum gelegt.

Anschließend werden die Organisation der integrativen Förderung von Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung und die mit ihr verbundenen

Ziele und Probleme vorgestellt, um das Untersuchungsfeld zu beschreiben und die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit einordnen zu können.

Vor dem Hintergrund der unterschiedlichen theoretischen Überlegungen und der Kenntnis des Untersuchungsfeldes wird schließlich am Ende des Theorieteils die Fragestellung präzisiert, wie der gemeinsame Unterricht mit Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung gestaltet wird und wie sich die unterschiedlichen Möglichkeiten der Unterrichtsgestaltung auf das Verhalten der Schüler auswirken. Aus den theoretischen Überlegungen werden zu den einzelnen Fragen Hypothesen abgeleitet. Die Beschreibung der Untersuchung folgt dem üblichen Aufbau quantitativer Untersuchungen. Zunächst wird das Design der Studie vorgestellt; d.h. es werden der Beobachtungsbogen, die Durchführung der Untersuchung und die Stichprobe beschrieben und es wird erläutert, wie die erhobenen Daten ausgewertet werden. Die Beschreibung der Ergebnisse und die Diskussion ist entsprechend der Reihenfolge der Hypothesen gegliedert, um das Verfolgen einzelner Hypothesen, der dazu gehörenden Ergebnisse und deren Interpretation zu erleichtern. Die Darstellung der quantitativen Ergebnisse wird außerdem ergänzt, indem zur Illustration drei der 33 beobachteten Schüler und der Unterricht in ihren Klassen vorgestellt wird.

Ein Fazit, in dem die Empfehlungen, die sich aus den Ergebnissen der vorliegenden Untersuchung für den gemeinsamen Unterricht mit Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung ableiten lassen, zusammengefasst werden, schließt die Arbeit ab.

In dieser Arbeit wird zur Bezeichnung des Unterrichts vorwiegend der Begriff des „gemeinsamen Unterrichts“ benutzt, daneben wird auch der Begriff des „integrativen Unterrichts“ verwendet. Beide Begriffe vernachlässigen zwar den Umstand, dass schulische Integration generell nicht nur im Unterricht, sondern im gesamten Schulleben stattfinden sollte. Im Zusammenhang mit der vorliegenden Arbeit sind sie aber hinreichend weit gefasst, da sich die Fragestellung dieser Arbeit auf das Unterrichtsgeschehen beschränkt. Die Begriffe „gemeinsamer Unterricht“ und „integrativer Unterricht“ werden in der Literatur mehr oder weniger synonym für einen Unterricht verwendet, in dem Schüler mit und Schüler ohne sonderpädagogischen Förderschwerpunkten gemeinsam unterrichtet werden, unabhängig von der konkreten Ausgestaltung bzw. von qualitativen Aspekten (vgl. Orthmann 1998, S. 154; Stein/ Faas 1999, S. 59; Merz-Atalik 2001, S. 20f.). Sie haben jedoch unterschiedliche Konnotationen: Der Begriff „gemeinsamer Unterricht“ enthält im Gegensatz zum Begriff „integrativer Unterricht“ stärker den Aspekt, dass es nicht Ziel des Unterrichts mit Schülern mit und ohne sonderpädagogischem Förderschwerpunkt ist, die einzelnen Schüler mit Förderschwerpunkt in die Gruppe der Schüler ohne Förderschwerpunkt zu integrieren, sondern die Klasse als eine heterogene Gruppe so zu unterrichten, dass alle Schüler sowohl kognitiv als auch sozial möglichst optimal gefördert werden. Dies entspricht der Absicht, die „zwei-Gruppen-Theorie“ (Hinz 2004, S. 45), die von den beiden Gruppen der Schüler ohne und derer mit sonderpädagogischem Förderbedarf ausgeht, zu überwinden und statt dessen die Lerngruppe als eine einzige in sich in vielen Hinsichten heterogene Gruppe aufzufassen (vgl. Hinz 2004, S. 45ff.). Daher wird der Begriff „gemeinsamer Unterricht“ in dieser Arbeit gegenüber dem Begriff „integrativer Unterricht“ bevorzugt.

2. Schüler mit...: Begriffliche Klärungen

2.1 Überblick über die verschiedenen Begriffe

Mit „schwierigen“ Kindern bzw. Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten, mit Verhaltensstörungen bzw. mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich emotionale und soziale Entwicklung befassen sich unterschiedliche Disziplinen; entsprechend gibt es unterschiedliche Diskurstraditionen (vgl. Myschker 2002, S. 17 ff.; Mutzeck 2000, S. 27):

- Die sozialpädagogische Tradition, deren Anfang in der karitativen Tätigkeit von Kirche, insbesondere Klöstern, beginnt und die über Einrichtungen wie beispielsweise Findelhäuser und Heimschulen hin zu heutigen Einrichtungen der Jugendhilfe führt;
- Die kriminalpädagogische Linie führt von Zuchthäusern für straffällige Kinder und Jugendliche, die dort durch „Zucht und Arbeit“ (Mutzeck 2000, S. 28) dazu gebracht werden sollten ihr Verhalten zu ändern, hin zum heutigen Jugendstrafvollzug, der auch den Unterricht in Gefängnisschulen sowie zum Teil Ausbildungsmöglichkeiten enthält;
- die sonderpädagogische Linie, die sich mit dem Unterricht für Kinder mit Förderbedarf im Bereich emotionale und soziale Entwicklung beschäftigt – entweder unter der Bedingung der Segregation in Beobachtungsklassen, Erziehungsklassen oder Kleinklassen oder im integrativen Unterricht in der Regelschule¹;
- die schulorganisatorische Linie, die das gesamte Spektrum von Sonderschulen über Sonderklassen bis hin zu integrierten Fördereinrichtungen bzw. Integration von Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten in Regelschulen enthält sowie
- die pädagogisch-psychiatrische Linie, die von Einrichtungen der Psychotherapeutenfürsorge hin zu der heutigen Kliniken für Kinder- und Jugendpsychiatrie mit angeschlossenen Klinikschulen enthalten sind.

Mutzeck weist darauf hin, dass man die schulorganisatorische und die sonderpädagogische Linie als „schulpädagogische Linie“ zusammenfassen könnte (Mutzeck 2000, S. 28). Das hätte den Vorteil, dass der Diskurs zum Unterricht mit Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung nicht auf die Sonderpädagogik beschränkt bliebe, sondern einen allgemeinen schulpädagogischen Rahmen bekäme.

1 Der Begriff der „Regelschulen“ wird in der integrationspädagogischen Diskussion als Oberbegriff für alle Schulen verwendet, die keine Sonderschulen sind. Allerdings ist dieser Begriff insofern problematisch, als dass auch Sonderschulen „Regelschulen“ sind, da auch dort Schüler regulär ihre Schulpflicht erfüllen. Mangels Alternativen wird er im Folgenden dennoch verwendet.

Schließlich befasst sich auch die Literatur zum Unterricht in Regelschulen damit, wie Lehrkräfte mit „schwierigen“ Schülern bzw. mit störendem Schülerverhalten im Unterricht umgehen bzw. umgehen sollten (vgl. Dreikurs u.a. 1994; B. Jürgens 2000, Tymister 2003; Kap. 4.; 5.3); allerdings weniger unter der Perspektive, das Verhalten einzelner Schüler zu fördern als vielmehr mit der Perspektive, günstige Lernbedingungen für die gesamte Lerngruppe zu schaffen. Nach dieser Einordnung bewegt sich die vorliegende Untersuchung innerhalb der schulpädagogischen Diskurstradition.

Die Verwendung von Begriffen, die zur Bezeichnung von Verhaltensauffälligkeiten bzw. von Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten benutzt werden, divergiert ebenso wie diese Diskurslinien (vgl. Thommen 1985, S. 105f.). Seit ca. 1950 sind vor allem die Begriffe „Kinder mit Verhaltensstörungen“ und „Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten“ in Gebrauch (vgl. Myschker 2002, S. 41). Die KMK verwendet in ihren Empfehlungen vom 10.03.2000 den Begriff „Kinder und Jugendliche mit Förderbedarf im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung“ (vgl. KMK 2000, S. 344) bzw. „Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt im Bereich des emotionalen Erlebens und sozialen Handelns“ (vgl. KMK 2000, S. 345). Die Formulierung „Kinder mit ...“ wird dabei übereinstimmend der adjektivischen Verwendung (z.B. „verhaltensgestörte Kinder“) vorgezogen. Dies soll verdeutlichen, dass diese Kinder zwar bestimmte Verhaltensweisen zeigen, diese aber erstens nicht ausschließlich zu beobachten sind und zweitens keine überdauernde Eigenschaft der Person sind (vgl. Myschker 2002, S. 43). Daneben werden in der schulpädagogischen Literatur alltagssprachlichere Begriffe benutzt wie beispielsweise „Problemkinder“ (Graumann 2004; Opp u.a. 1999) oder „schwierige Kinder“ (Preuss-Lausitz 2004; Hillenbrand 1999, S. 48 ff.), zum Teil nur in Überschriften. Diese Begriffe lehnen sich stärker an die vermutete Perspektive der Lehrkräfte an; allerdings wird häufig ihr Aussagebereich nicht definiert. Daher ist nicht immer klar, worauf sich die „Schwierigkeiten“ und „Probleme“ beziehen; sie könnten z.B. auch Lernschwierigkeiten umfassen. Außerdem suggerieren sie, dass das auffällige Verhalten eine Eigenschaft des betreffenden Schülers sei. Aufgrund dieser Problematik werden die alltagssprachlichen Begriffsvarianten in dieser Arbeit nach Möglichkeit vermieden. Im Folgenden werden die Begriffe „Kinder mit Verhaltensstörungen“, „Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten“ und „Kinder mit Förderbedarf im Bereich emotionale und soziale Entwicklung“ genauer beschrieben, um die Begriffsverwendung in dieser Arbeit klären zu können.

Kinder mit Verhaltensstörungen

Der Begriff „Kinder mit Verhaltensstörungen“ setzte sich ab ca. 1950 gegenüber dem Begriff der psychischen Krankheit durch. Er hat im administrativen und im wissenschaftlichen Bereich große Verbreitung gefunden, insbesondere ab den 1960er Jahren, auch in der DDR. Der Fokus dieses Begriffs ist auf das als „gestört“ klassifizierte Verhalten der Kinder gerichtet anstatt auf innerhalb der Person liegende Ursachen wie beispielsweise psychische Krankheit; dies ist durch den zu diesem Zeitpunkt erstarkenden Einfluss behavioristischer Lerntheorien auf die Sonderpädagogik bedingt (vgl. Hillenbrand 1999, S. 53). Um zu verdeutlichen, dass mit *Verhaltensstörungen* auch Störungen des emotionalen Verhaltens und der damit verbundenen inneren Verarbeitungspro-

zesse gemeint sein können, benutzen Opp u.a. den Begriff „Gefühls- und Verhaltensstörungen“ (vgl. Opp u.a. 1999, S. 28; Opp/ Unger 2003, S. 54ff.).

Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten

Der Begriff „Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten“ setzte sich ab etwa den 1960er Jahren vor dem Hintergrund des Etikettierungsansatzes (vgl. Kap. 3.2.3) durch, um die Rolle der Erwartungen des sozialen Umfeldes zu betonen: Durch die Verwendung des Begriffs „Verhaltensauffälligkeiten“ wird impliziert, dass es jemanden gibt, dem ein Verhalten auffällt bzw. von dessen Erwartungen bzw. Normen² es abweicht (vgl. Thommen 1985, S. 107). Damit wird versucht, bereits durch die Begriffsverwendung den Fokus auf gesellschaftliche bzw. institutionelle Normen sowie auf Prozesse der Interaktion zwischen Kind und Erziehendem zu lenken anstatt die Problematik primär im Kind zu verorten. Dieser Begriff gilt, stärker als der Begriff „Verhaltensstörungen“, als ein „deskriptiver Begriff, der zur kriterienbezogenen Unterscheidung von Gruppen verwendet wird“ (Arnold 2004, S. 25). Einige Autoren verbinden den Begriff „Verhaltensauffälligkeiten“ mit einem erweiterten, ganzheitlicheren Gesundheitsbegriff, mit dem Gesundheit nicht als Abwesenheit von Krankheit verstanden wird, sondern als „aktuelles Ergebnis der jeweils aktiv betriebenen Herstellung und Erhaltung der sozialen, psychischen und körperlichen Aktionsfähigkeit eines Menschen“ (Hurrelmann 1988, S. 17). Der Begriff „Verhaltensauffälligkeiten“ wird dann häufig synonym zu dem Begriff „psychische“ oder „psychiatrische Auffälligkeiten“ verwendet (z.B. bei Remschmidt/ Walter 1990, S. 63f.).

Viele sonderpädagogische Autoren empfehlen den Begriff „Kinder mit Verhaltensstörungen“ (vgl. z.B. Myschker 2002, S. 41 ff.; Hillenbrand 1999, S. 26 ff.; Mutzeck 2000, S. 15 ff.; Goetze 1996, S. 5): Dieser Begriff gilt als prägnanter als der Begriff „Verhaltensauffälligkeiten“, denn er schließt „normales“, kurzfristig auffallendes Verhalten wie beispielsweise infolge von Alkoholkonsum, sowie positiv auffallendes Verhalten von vornherein aus³. Weiterhin begründet Myschker (2002, S. 41 f.) die Verwendung des Begriffs „Verhaltensstörungen“ damit, dass dieser Begriff im Gegensatz zu dem Begriff „Verhaltensauffälligkeiten“ auch problematisches Verhalten im emotionalen und sozialen Bereich einschließt, das weniger auffällig ist, beispielsweise überangepasstes Verhalten. Allerdings müssen auch solche weniger auffälligen Verhaltensweisen als Abweichung von einer Norm interpretiert werden, denn auch Problematiken wie überangepasst-

2 Mit „Norm“ ist in diesem Zusammenhang nicht nur die Vorstellung gemeint, wie eine Person sich idealerweise verhalten sollte (Idealnorm), sondern auch Verhalten, das erwartet wird, weil die Mehrzahl der Individuen es in der entsprechenden Situation zeigen würde (statistische Norm), und Verhalten, das erwartet wird, weil es in der Situation als angenehm oder nützlich bewertet wird (funktionale Norm; vgl. Mutzeck 2000, S. 18f.).

3 Der Begriff „Verhaltensstörungen“ gilt überdies wegen seiner Entsprechung mit dem englischen Begriff „behavior disorders“ als direkt in die englischsprachige Literatur übersetzbar, im Gegensatz zu den Begriffen „Verhaltensauffälligkeit“ oder „Förderbedarf im Bereich emotionale und soziale Entwicklung“ (vgl. Myschker 2002, S. 41 f.; Arnold 2004, S. 24). Dieses Argument ist aber zumindest für den schulpädagogischen Bereich hinfällig, da in neueren internationalen englischsprachigen Publikationen der Begriff „Emotional and behavioral difficulty“ benutzt und mit „Emotionale- und Verhaltensprobleme“ übersetzt wird (vgl. Watkins 2003, S. 15).

tes Verhalten werden nur dann als „Verhaltensstörung“ kategorisiert, wenn sie einer Person auffallen. Ob bei einem Verhalten, das wirklich niemandem als erwartungswidrig auffällt, die Abweichung von der Erwartungsnorm so stark sein kann, dass es als „gestört“ bezeichnet werden sollte, ist fraglich. Außerdem widerspricht sich Myschker damit selbst, denn auch bei ihm ist die Abweichung von zeit- und kulturspezifischen Erwartungsnormen der Umwelt der Maßstab dafür, dass Verhalten als „gestört“ klassifiziert werden kann (vgl. Kap. 2.3). Ein weiteres Argument, das gegen die Verwendung des Begriffs „Verhaltensstörungen“ spricht ist, dass mit diesem Begriff die Problematik stärker als mit dem Begriff „Verhaltensauffälligkeiten“ im betroffenen Kind verortet werden (vgl. Ulich 1980, S. 72 ff.). Damit wird in geringerem Maße der Erwartungshorizont des Umfeldes mit einbezogen. Die Unterschiede zwischen beiden Begriffen sind in der aktuellen Literatur aber graduell; in den letzten 20 Jahren haben sich die Unterschiede dadurch, dass der Etikettierungsansatz (vgl. Kap. 3.2.3) allgemein anerkannt wurde, verwischt. Wichtiger als die Begriffe selbst sind daher die Auffassungen und Hintergrundtheorien, die damit verbunden werden.

Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich emotionale und soziale Entwicklung

Dieser Begriff wird seit 1994 von der KMK empfohlen und in der Empfehlung aus dem Jahr 2000 präzisiert (vgl. KMK 1994, S. 28 ff.; KMK 2000, S. 343); in Berlin wird der Begriff mit „Förderschwerpunkt ‚Emotionale und soziale Entwicklung‘“ (SenBJS 2005a, § 13 (1)) leicht abgekürzt. Analog dazu wird in den Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung auch hinsichtlich der anderen Förderschwerpunkte der Behinderungsbegriff durch den Begriff des Förderschwerpunktes ersetzt um zu verdeutlichen, dass die Behinderung jeweils nur ein kleiner Teil der Gesamtpersönlichkeit ist (vgl. KMK 1994, S. 28 ff.). Mit diesem Begriff soll zum Ausdruck gebracht werden, dass „Beeinträchtigungen im Erleben und sozialen Handeln [...] keine feststehenden und situationsunabhängigen Tatsachen [darstellen], sondern [...] Entwicklungsprozessen [unterliegen], die durch veränderbare außerindividuelle Gegebenheiten beeinflusst werden können. Sie sind nicht auf unveränderliche Eigenschaften der Persönlichkeit zurückzuführen, sondern als Folge einer inneren Erlebens- und Erfahrungswelt anzusehen, die sich in Interaktionsprozessen im persönlichen, familiären, schulischen und gesellschaftlichen Umfeld herausbildet“ (KMK 2000, S. 345). Um die Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf von Schülern mit vorübergehenden schulischen Problemen abzugrenzen, wird als Voraussetzung für das Bestehen eines sonderpädagogischen Förderbedarfs die Schwere der Problematik angegeben: Die Beeinträchtigungen müssen so schwerwiegend sein, dass die Kinder „im Unterricht der allgemeinen Schule auch mit Hilfe anderer Dienste nicht hinreichend gefördert werden können“ (KMK 2000, S. 349).

2.2 Begriffsverwendung

In der vorliegenden Arbeit wird der von der KMK benutzte Begriff „Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich emotionale und soziale Entwicklung“ (Kurz-

formel „Schüler mit Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung“⁴) verwendet; wenn allgemein von den damit zusammenhängenden Verhaltensweisen die Rede ist, wird daneben auch der Begriff „Verhaltensauffälligkeiten“ bzw. „auffälliges Verhalten“ benutzt, da er das Umfeld und die damit verbundenen Verhaltensnormen stärker einbezieht. Um zu verdeutlichen, dass die Stichprobe aus Schülern besteht, die nicht nur Förderbedarf haben, sondern auch tatsächlich Förderung bekommen, wird daneben außerdem der Begriff „Schüler mit *Förderschwerpunkt* emotionale und soziale Entwicklung“ benutzt. Dies ist nicht mit dem Förderbedarf identisch, denn in der Realität bekommen nicht alle Schüler, bei denen mit diagnostischen Instrumenten sonderpädagogischer Förderbedarf im Bereich emotionale und soziale Entwicklung festgestellt werden kann, auch eine entsprechende Förderung (vgl. Kap. 6.4).

Ein Vorteil des Begriffes „Schüler mit Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung“ ist, dass er sich klar auf den schulischen Bereich und auf die Förderung durch Lehrkräfte bezieht. Dabei wird betont, dass das auffällige Verhalten, das zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs geführt hat, nur ein Aspekt der Gesamtpersönlichkeit von vielen ist und dass die Kinder, die mit diesem Begriff gemeint sind, „nur“ hinsichtlich einiger besonderer Förderziele von anderen Kindern unterschieden werden. Darauf, wie dieser besondere Förderbedarf verursacht ist, wird mit dem Begriff kein Bezug genommen, man könnte ihn von daher als einen relativ theorieunabhängigen Begriff charakterisieren. Ein weiterer Vorteil im Vergleich mit den Begriffen „Kinder mit Verhaltensstörungen“ oder „Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten“ ist, dass die Eingrenzung dessen, was gemeint ist, durch die Benennung des Förderbereichs begriffsimmanent etwas genauer ist als bei den anderen beiden Begriffen (vgl. KMK 2000, S. 347; KMK 1994, S. 29).

Zur inhaltlichen Begriffsbestimmung dessen, was „Förderbedarf im Bereich emotionale und soziale Entwicklung“ bedeutet, wird sowohl in der Berliner Verordnung über die sonderpädagogische Förderung als auch in den KMK-Empfehlungen lediglich die Schwere der Einschränkung als Kriterium herangezogen; abgesehen davon wird der Förderbedarf zirkulär definiert: Sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich emotionale und soziale Entwicklung hat, wer eine Förderung in diesem Bereich benötigt, die über das Maß an Förderung hinausgeht, das die allgemeine Schule leisten kann. Eine nähere Eingrenzung wird in der KMK-Empfehlung anhand von eher narrativen Beschreibungen versucht (vgl. KMK 2000, S. 345 ff.; SenBJS 2005a, § 13 (1); Spiess 2000, S. 374f.). Inhaltlich muss dieser Begriff also aus anderen Quellen präzisiert werden (vgl. Kap. 2.3).

Gewarnt werden muss vor der Vorstellung, dass sich mit einer neuen Begriffsverwendung alltagspsychologische Einstellungen von Wissenschaftlern und Praktikern ändern und eine Etikettierung der betroffenen Kinder vermieden werden kann, wenn nur der richtige Begriff verwendet wird. Es „kann jeder zunächst noch so neutrale Begriff zur Diffamierung missbraucht und zum Schimpfwort werden, wenn das, worauf er zielt,

4 Durch die Abkürzung wird zwar der Umstand vernachlässigt, dass alle Schüler Förderung im emotionalen und sozialen Bereich benötigen und hier Kinder mit einem qualitativ oder quantitativ besonderen Förderbedarf gemeint sind, diese Ungenauigkeit wird aber der Kürze halber in Kauf genommen. In Zitaten werden selbstverständlich die Begriffe benutzt, die die jeweiligen Autoren verwenden.

missverstanden, abgelehnt, verhöhnt wird“ (Myschker 2002, S. 43f.) – dies gilt auch für die in der Praxis gebräuchlichen Abkürzungen wie „VH-Kind“ oder „emsoz-Kind“. Die Festlegung auf einen Begriff, der in dieser Arbeit verwendet wird, ist wichtig. Noch wichtiger als die Diskussion über Begriffe ist m.E. aber die inhaltliche Diskussion, was unter dem jeweils verwendeten Begriff verstanden werden soll, um diesen präzisieren zu können und klären zu können, was eigentlich das Bezeichnete ist, sowie die Offenlegung der Theorien im Hintergrund. Die inhaltliche Begriffsbestimmung erfolgt in Kap. 2.3; die für diese Arbeit verwendeten Theorien zur Erklärung der Entstehung von Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung bzw. von auffälligem Verhalten in der jeweiligen Situation werden in Kap. 3 vorgestellt.

2.3 Inhaltliche Begriffsbestimmung

Eine häufig zitierte Definition für „Verhaltensstörungen“ ist die von Myschker:

„Verhaltensstörung ist ein von den zeit- und kulturspezifischen Erwartungsnormen abweichendes maladaptives Verhalten, das organogen und/oder milieureaktiv bedingt ist, wegen der Mehrdimensionalität, der Häufigkeit und des Schweregrades die Entwicklungs-, Lern- und Arbeitsfähigkeit sowie das Interaktionsgeschehen in der Umwelt beeinträchtigt und ohne besondere pädagogisch-therapeutische Hilfe nicht oder nur unzureichend überwunden werden kann“ (Myschker 2002, S. 44; zitiert z.B. von Arnold 2004; Hillenbrand 1999, S. 29).

Arnold (2004, S. 32) fügt drei weitere Merkmale hinzu: Das entsprechende Verhalten tritt in verschiedenen Lebensbereichen auf, z.B. in der Schule und zu Hause, die Ursachen der Verhaltensauffälligkeiten liegen nicht in einer vorübergehenden übermäßigen psychischen Belastung, und infolge des Verhaltens werden die soziale Entwicklung und die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes behindert. Diese Definition bezieht sich nicht zwangsläufig auf Verhaltensauffälligkeiten in der Schule; auch auffälliges Verhalten, das in zwei unterschiedlichen *außerschulischen* Lebensbereichen auftritt, wird nach dieser Definition als „verhaltensgestört“ klassifiziert.

Für die Anwendung im schulischen Bereich schlagen Opp und Unger (2003) in Anlehnung an das Council For Children With Behavior Disorders (CCBD) folgenden Kriterienkatalog zur Definition von „Gefühls- und Verhaltensstörungen“ vor:

- „1. Der Begriff Gefühls- oder Verhaltensstörungen beschreibt Beeinträchtigungen, die in der Schule als emotionale Reaktionen und Verhalten wahrgenommen werden und sich von altersangemessenen, kulturellen oder ethnischen Normen so weit unterscheiden, dass sie auf die Erziehungserfolge des Kindes oder Jugendlichen einen negativen Einfluss haben. Erziehungserfolge umfassen schulische Leistungen, soziale, berufsqualifizierende und persönliche Fähigkeiten. Eine solche Beeinträchtigung
 - ist mehr als eine zeitlich begrenzte, erwartbare Reaktion auf Stresseinflüsse in der Lebensumgebung,
 - tritt über einen längeren Zeitraum in zwei verschiedenen Verhaltensbereichen auf, wobei mindestens einer dieser Bereiche schulbezogen ist und
 - ist durch direkte Intervention im Rahmen allgemeiner Erziehungsmaßnahmen insofern nicht aufhebbar, als diese Interventionen bereits erfolglos waren oder erfolglos sein würden.
2. Gefühls- und Verhaltensstörungen können im Zusammenhang mit anderen Behinderungen auftreten und erfordern für ihre Beschreibung Informationen aus verschiedenen Quellen und Messverfahren.
3. Diese Behinderungskategorie schließt Kinder und Jugendliche mit schizophrenen Störungen, psychosomatischen Störungen, Angststörungen und anderen dauerhaften Störungen wie soziale und Anpassungsstörungen mit ein, wenn sie die Erziehungserfolge wie unter Punkt (1) ausgeführt, negativ beeinflussen“ (Opp/ Unger 2003, S. 55).

Insgesamt haben die meisten in der Literatur verwendeten Definitionen für „Verhal-

tensauffälligkeiten“ bzw. „Verhaltensstörungen“ gemeinsam, dass das Verhalten von institutionalisierten Verhaltenserwartungen abweicht und sich qualitativ und quantitativ von „normalem“ abweichenden Verhalten unterscheidet. Das bedeutet genauer, dass es

- häufig und über einen längeren Zeitraum hinweg auftritt,
- unter unterschiedlichen Bedingungen in verschiedenen Situationen bzw. in mindestens zwei verschiedenen Settings auftritt,
- ohne Behandlung langfristig negative Folgen für die Persönlichkeitsentwicklung hat und
- langfristig veränderbar ist, d.h. „dass durch Hilfeleistung der Weg wieder frei zu machen ist für die weitere adäquate Sozialisation“ (Myschker 2002, S. 42; vgl. Opp/ Unger 2003, S. 55; Mutzeck 2000, S. 16f.).

Die Beispiele in Kap. 9.5 geben einen Eindruck, wie Verhalten, das als „auffällig“ kategorisiert wurde, konkret aussehen kann.

Die inhaltliche Problematik der Begriffe „Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten“, „Kinder mit Verhaltensstörungen“ und „Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich emotionale und soziale Entwicklung“ liegt darin, dass es trotz dieser Definitionsmerkmale überaus unscharf ist, welches konkrete Verhalten unter „auffälligem Verhalten“ verstanden wird und in welcher Qualität und Quantität ein solches Verhalten auftreten muss, damit einem Kind Förderbedarf im Bereich emotionale und soziale Entwicklung zuerkannt wird (vgl. Opp/ Unger 2003, S. 54; Schlee 1989, S. 39 ff.). Das ist darauf zurückzuführen, dass erstens die gesellschaftlichen bzw. institutionellen Normen, auf die sich die Zuschreibung von Abweichung und damit auch die Zuschreibung von besonderem, über das „normale“ Maß hinausgehendem Förderbedarf bezieht, nur zum Teil explizit sind, und dass zweitens „abweichendes Verhalten“ und „normadäquates Verhalten“ nur die Pole eines Kontinuums sind, zwischen denen konkretes Verhalten eingeordnet werden muss. Dadurch spielen sowohl die individuellen Werte, Einstellungen und Erwartungen des Beobachters als auch seine Toleranzgrenzen, ab wann er ein Verhalten als kritisch abweichend definiert, eine große Rolle bei der Zuschreibung von Abweichung (vgl. Opp u.a. 1999, S. 29; Mutzeck 2000, S. 18f.). Weitere Unschärfen treten dadurch auf, dass das gleiche Verhalten je nach den Rahmenbedingungen als abweichend beurteilt werden kann oder nicht. Was als angemessenes und unauffälliges bzw. unangemessenes und auffälliges Verhalten interpretiert wird, ist abhängig von dem Alter des Schülers, dem kulturellen Hintergrund und der sozialen Gruppe des Beobachters sowie den Rahmenbedingungen der konkreten Situation (vgl. Mutzeck 2000, S. 20f.; Renschmidt/ Walter 1990, S. 4 f.). Diese Unschärfen verstärken sich, wenn es nicht um die Kategorisierung von konkreten Verhaltensweisen, sondern um Individuen geht, denn im Normalfall zeigt dieselbe Person in unterschiedlichen Situationen sowohl normadäquates als auch außerhalb der Norm liegendes Verhalten (vgl. Opp u.a. 1999, S. 30 sowie die in Kap. 9.5.4 exemplarisch beschriebenen Unterrichtsstunden). Dadurch wird die Diagnostik von Verhaltensauffälligkeiten problematisch.

Als Versuch, dieses Problem zu lösen, sind umfangreiche Listen von Symptomen, die auf Verhaltensauffälligkeiten hindeuten können, zusammengestellt worden. Die Symptomliste von Myschker (2002, S. 47f.) enthält beispielsweise sowohl sehr schwere und folgenreiche Symptomkombinationen wie beispielsweise Bulimie bzw. komplexe Pro-

blematiken, die auch in andere Bereiche eingeordnet werden können, wie z.B. Legasthenie, als auch Einzelsymptome, bei denen es vom Ausmaß und vom Zeitraum abhängt, ob sie überhaupt als „auffälliges Verhalten“ bezeichnet werden, wie beispielsweise Faulheit, Interesselosigkeit oder Verspieltheit. Abgesehen davon, dass diese Liste sehr lang und nicht inhaltlich sortiert ist, ist es problematisch, dass sie nicht nur klar beobachtbare Symptome enthält, sondern auch hochinferente Konstrukte⁵. Daneben enthalten diese und andere Listen häufig „fachsprachliche Symptombezeichnungen, die für den Pädagogen einerseits unverständlich sind und andererseits dazu verleiten, konkretes pädagogisches Diagnostizieren, Planen und Handeln zu unterlassen“ (Mutzeck 2000, S. 24).

Ein weiterer Versuch, die Diagnose von Förderbedarf im emotionalen und sozialen Bereich zu fundieren, bilden diagnostische Klassifikationsschemata wie beispielsweise der ICD-10 (Internationale statistische Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme) und der DSM-IV (Diagnostisches und statistisches Manual psychischer Störungen), die für die professionelle Diagnose psychischer Störungen entwickelt wurden. Sie werden systematisch hergeleitet, indem die möglichen Symptome operationalisiert und nach verschiedenen Bereichen („Achsen“) geordnet werden. Daraus werden dann Diagnosekategorien abgeleitet, um auf diese Weise psychische Störungen, u.a. auch Auffälligkeiten im emotionalen und sozialen Bereich, beschreiben zu können. Es können auch mehrere Störungsgruppen bei einem Kind diagnostiziert werden (vgl. Remschmidt/ Walter 1990, S. 7 ff.; Myschker 2002, S. 55; Arnold u.a. 2005, S. 87 ff.; WHO 2006, S. 369 ff.). Arnold u.a. bilden unter Rückgriff auf den ICD-10 und den DSM-IV vier Gruppen für diagnostische Urteile: Aufmerksamkeitsdefizit- und Hyperaktivitätsstörungen, Störungen des Sozialverhaltens, emotionale Störungen und Störungen der Wahrnehmung und der Motorik (vgl. Arnold u.a. 2005, S. 87 ff.).

Neben diagnostischen Klassifikationen können aber auch auf empirischem Wege Kategorien gewonnen werden. Die unterschiedlichen beobachtbaren Symptome und Verhaltensweisen werden hierbei mittels Faktorenanalyse einzelnen Faktoren zugeordnet, die übergeordnete Kategorien bilden (vgl. Remschmidt/ Walter 1990, S. 7 ff.). Im Projekt „Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung – Qualitätsentwicklung“ wurden zwei verschiedene Instrumentarien benutzt, die zu etwas unterschiedlichen Klassifikationen kommen. Beispielfhaft wird hier der „*Teachers Report Form*“ (TRF) bzw. die „*Child Behavior Checklist*“ (CBCL) vorgestellt, die auch international verbreitet sind. Diese Fragebögen sind zwei verschiedene Varianten desselben Instruments zur Erhebung von auffälligem Verhalten bei Kindern und Jugendlichen (vgl. Levin/ Arnold 2005a, S. 134f.). Dieses wird den Skalen „internalisierende Störungen“ und „externalisierende Störungen“ zugeordnet. Mit *internalisierenden Störungen* werden Verhaltensweisen bezeichnet, mit denen das problematische Verhalten in die eigene Innenwelt verlagert wird; enthalten sind die Subskalen „Sozialer Rückzug“, „Körperliche Beschwerden“ und „Angst/ Depressivität“. *Externalisierende Verhaltensauffälligkeiten* haben gemeinsam, dass sich das problematische Verhalten auf die Umwelt richtet; diese Skala enthält die Subskalen „Dissoziales Verhalten“ und „Aggressives Verhalten“. Daneben gibt es weitere Auffälligkeiten, die keiner dieser beiden Skalen zugeordnet sind.

5 Ein Konstrukt ist ein nicht direkt beobachtbares Merkmal. Das bedeutet, dass aus einer Symptomkombination auf das Vorhandensein des Konstrukts geschlossen werden muss (z.B. bei Legasthenie, Intelligenz).

Diese werden zu den Skalen „soziale Probleme“, „Schizoid/ Zwanghaft“ und „Aufmerksamkeitsstörungen“ zusammengefasst. Die Skala „Aufmerksamkeitsstörungen“ erfragt hyperaktive Verhaltensweisen in nur geringem Maße, sodass mit dieser Skala sowohl Aufmerksamkeitsstörungen mit als auch ohne Hyperaktivität erfasst werden (vgl. Remschmidt/ Walter 1990, S. 67ff.; Goetze 1996, S. 64; Mutzeck 2000, S. 24f.; Plück u.a. 2000, S. 135; Goetze/ Julius 2001, S. 17; Levin/ Arnold 2005a, S. 134 ff.).

Die vorgestellten Klassifikationen sind hilfreich für die Diagnose, welches Kind Förderbedarf hat, denn sie haben den Vorteil, dass anhand der Itemlisten bzw. der Diagnosekriterien von ICD-10 oder DSM-IV schnell konkretisiert werden kann, was unter einer Verhaltenskategorie zu verstehen ist. Dadurch, dass die einzelnen Kriterien operationalisiert sind, ist es weniger abhängig von den subjektiven Normen des Beurteilers, ob ein Kind als verhaltensauffällig eingestuft wird oder nicht (vgl. z.B. die „Hyperkinetischen Störungen“; WHO 2006, S. 369). Ein weiterer Vorteil ist, dass zwischen verschiedenen Auffälligkeiten mithilfe der Kategorien unterschieden werden kann; damit kann der sehr breite Begriff „Verhaltensauffälligkeiten“ ein Stück weit präzisiert werden. Allerdings hat auch ein sehr detailliertes Kriterienraster bzw. ein sehr detaillierter Fragebogen seine Grenzen, denn es können nicht alle möglicherweise auftretenden Verhaltensweisen erfasst werden. Ein Rest Subjektivität bleibt außerdem hinsichtlich der Einschätzung der Häufigkeit und des Schweregrades der jeweiligen Verhaltensweisen, sodass auch bei Verwendung eines sehr detaillierten Kriterienrasters die individuellen Normen dessen, der es anwendet, das Ergebnis beeinflussen.

Auch für diese Arbeit kann es an manchen Stellen notwendig sein, zwischen den verschiedenen Formen auffälligen Verhaltens zu unterscheiden, z.B. wenn es um Erklärungsmodelle oder um didaktische Empfehlungen geht. Dann werden die Kategorien des TRF benutzt, d.h. es wird zwischen externalisierendem Verhalten, internalisierendem Verhalten, sozialen Problemen und Aufmerksamkeitsstörungen unterschieden. Zwanghaft-schizoides Verhalten wird für die schulische Förderung als vernachlässigbar angesehen, da der Unterricht davon weniger betroffen ist und eher außerschulische Interventionsformen indiziert sind.

Angemerkt werden muss, dass schulischer Förderbedarf im Bereich emotionale und soziale Entwicklung auch gemeinsam mit Förderbedarf in anderen Bereichen auftreten kann, besonders mit den Förderschwerpunkten „Lernen“ und „Sprache“ (vgl. KMK 2000, S. 347; Myschker 2002, S. 62 ff.); dann können die Auffälligkeiten u.U. anders erklärt werden und es werden ggf. andere Fördermaßnahmen notwendig, als wenn dies nicht der Fall ist. Kombinationen des Förderbedarfs im Bereich emotionale und soziale Entwicklung mit Förderbedarfen in anderen Bereichen werden in den folgenden Kapiteln aber nicht berücksichtigt, denn Gegenstand der vorliegenden Arbeit sind nur Schüler, die offiziell Förderung im Bereich „emotionale und soziale Entwicklung“ bekommen. Somit liegt der Schwerpunkt der Förderung in diesem Bereich. Andere Förderbedarfe sind entweder nicht vorhanden oder wurden bei Erstellung der Förderdiagnose als nachrangig betrachtet.

3. Theoretische Ansätze zur Erklärung von Verhaltensschwierigkeiten im Unterricht

3.1 Begründung der Auswahl

Die Fragestellung dieser Arbeit ist, wie Unterricht mit Kindern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung in der Grundschule gestaltet wird und wie die Methodik und das Lehrerverhalten mit dem Aufmerksamkeitsverhalten der Kinder zusammenhängen (vgl. Kap. 7). Untersuchungsmethodisch wird mit Unterrichtsbeobachtungen gearbeitet, dafür werden Hypothesen und Beobachtungskategorien benötigt. Im Folgenden werden daher zunächst einmal einige theoretische Ansätze vorgestellt, mit denen erklärt werden kann, warum und wie schulisch auffälliges Verhalten entsteht und aufrechterhalten wird. Aus diesen werden Schlussfolgerungen zum integrativen Unterricht mit Kindern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung und Hypothesen für die Unterrichtsbeobachtung abgeleitet.

Die theoretischen Ansätze zur Erklärung der Entstehung von Verhaltensauffälligkeiten sollten zu diesem Zweck folgenden Kriterien entsprechen:

- *Ontogenetische Perspektive:* Da Kinder in der Grundschule bereits über reichhaltige Erfahrungen aus ihrer Vorschulzeit und ggf. den ersten Grundschuljahren verfügen, sollten die Erklärungsansätze die ontogenetische Perspektive berücksichtigen, d.h. es sollte erklärbar sein, was in der Vergangenheit dazu geführt hat, dass gerade dieses Kind auffälliges Verhalten zeigt. Dabei stehen Faktoren des schulischen Unterrichts im Vordergrund, damit Hypothesen zu längerfristig günstigen Faktoren von Unterricht abgeleitet werden können.
- *Aktualgenetische Perspektive:* Kinder mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung zeigen nicht zu jedem Zeitpunkt auffälliges Verhalten (vgl. Kap. 2.3), sondern sie verhalten sich häufiger und zum Teil auch in qualitativ stärkerem Maße auffällig als Schüler, die hinsichtlich ihres Verhaltens nicht als auffällig gelten. Daher müssen die verwendeten Theorien Erklärungen dafür bieten, welche Faktoren des situativen Kontextes, des Kindes und anderer an der Interaktion beteiligten Personen in einer Situation auffälliges Verhalten begünstigen bzw. verringern.
- *Unterrichtsbezug:* Die Erklärungsansätze müssen auf schulischen Unterricht bezogen werden können, d.h. sie müssen für die Entstehung, Aufrechterhaltung und Bewältigung von Verhaltensauffälligkeiten im Unterricht, besonders für den Unterricht in der Grundschule, relevant sein. Weiterhin sollten die gewählten Theorien handlungsleitende Aspekte für den Unterricht mit Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung in der Grundschule enthalten.
- *Operationalisierbarkeit:* Aus den Erklärungsansätzen müssen hinsichtlich des Unterrichts mit Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung

Hypothesen ableitbar sein, die in operationalisierte Beobachtungskategorien übersetzbar sind (vgl. Kap. 7; 8). Dies ist Voraussetzung dafür, damit die Unterrichtsbeobachtung nachvollziehbare, vergleichbare Daten erbringen kann.

- *Inhaltliche Breite:* Die Erklärungsansätze müssen für alle Arten von Verhaltensauffälligkeiten anwendbar sein, die schulisch relevant sind. Das sind grob die Kategorien externalisierendes Verhalten, internalisierendes Verhalten und Aufmerksamkeitsstörungen (vgl. Kap. 2.3).

Aus der breiten Palette der Erklärungsansätze wurden aus diesen Gründen drei Ansätze zur Erklärung auffälligen Schülerverhaltens ausgewählt: der symbolische Interaktionismus, der personenzentrierte Ansatz und lerntheoretische Ansätze. Alle drei Ansätze werden auch in der sonderpädagogischen Literatur für die Erklärung von auffälligem Verhalten im Unterricht herangezogen (vgl. Myschker 1999; Hillenbrand 1999; Mutzeck 2000; Myschker 2002). Weitere Erklärungsmodelle, die häufig für die Arbeit mit verhaltensauffälligen Kindern herangezogen werden bzw. als Grundlage für Interventionsmodelle dienen, sind medizinische Erklärungsmodelle und psychoanalytische Ansätze. Diese Modelle werden in dieser Arbeit nicht verwendet, weil die Bedingungsfaktoren, die in ihnen als Ursachen für auffälliges Verhalten angenommen werden, der direkten Beobachtung schwer zugänglich sind. Hinzu kommt, dass der Schwerpunkt dieser Arbeit im erziehungswissenschaftlichen Bereich liegt und daher Ansätze gewählt wurden, die in den Erziehungswissenschaften bereits adaptiert sind.

3.2 Der symbolische Interaktionismus

3.2.1 Einführung

Als Begründer des Symbolischen Interaktionismus wird in der Literatur zumeist G.H. Mead (1863 – 1931) genannt. Mead beschäftigt sich vor dem Hintergrund des klassischen Konditionierens (vgl. Kap. 3.4.2) mit der Fragestellung, wie sich Bewusstsein und bewusstes, planvolles Handeln erklären lassen und wie sich darauf aufbauend Identität entwickelt (vgl. Mead 1998/ 1934, S. 49). Er kommt zu dem Ergebnis, dass die Beschränkung auf beobachtbares Verhalten für die Erklärung dieser Phänomene zu kurz greift (vgl. Mead 1998/ 1934, S. 142 ff.). Daher werden zusätzlich die subjektive Interpretation der objekthaften und sozialen Umwelt sowie intersubjektive Aushandlungsprozesse in die Theorieentwicklung einbezogen. Insbesondere die sprachliche Kommunikation hat einen hohen Stellenwert; Mead geht davon aus, dass sie grundlegend für die Entwicklung von Identität ist (vgl. Mead 1998/ 1934, S. 85 ff.; Hurrelmann 1989, S. 48; Tillmann 1996, S. 133).

Der Ansatz von Mead wird später vielfach aufgegriffen und weiterentwickelt. So beschäftigen sich Goffman (1975) und Krappmann (1988) vor dem Hintergrund des symbolischen Interaktionismus mit der Fragestellung, wie Identität in Kommunikationsprozessen ausgehandelt wird und welche Kompetenzen ein Individuum beherrschen muss, um sich auch in unbefriedigenden Interaktionssituationen erfolgreich verhalten zu können. Ziel ist es, individuelle Identität und die mit ihrer Konstruktion verbundenen Interaktionsprozesse zu beschreiben und über metaphysische Annahmen hinaus theoretisch

zu begründen (vgl. Krappmann 1988, S. 42). Krappmann nimmt im Unterschied zu Mead dabei nicht die sprachliche Kommunikation als Ausgangspunkt, sondern es „wird von der Untersuchung gegenseitiger Rollenerwartungen in Interaktionssituationen ausgegangen und die Frage verfolgt, welche strukturellen Bedingungen für die Behauptung von Identität bestehen und welche Interaktionsstrategien diesen strukturellen Bedingungen entsprechen“ (Krappmann 1988, S. 15). Für das Verständnis von schulischen Verhaltensproblemen ist dabei insbesondere der auf diesen Überlegungen aufbauende Etikettierungsansatz („Labeling Approach“) relevant, da dieser ausdrücklich dazu konzipiert ist, die Einflüsse des sozialen Umfeldes auf die Verfestigung von Verhaltensschwierigkeiten und deren Übernahme in die Identität zu analysieren.

Im Folgenden werden als Hintergrund zunächst grundsätzliche Überlegungen zur Identitätsentwicklung zusammengefasst, in einem zweiten Abschnitt wird dann der Etikettierungsansatz vorgestellt.

3.2.2 Konstruktion und Kommunikation von Identität

Identität wird im symbolischen Interaktionismus als Selbstdefinition eines Individuums verstanden, durch welche Selbstreflexion erst ermöglicht wird. Es wird davon ausgegangen, dass Identität ständig neu in der Wechselwirkung zwischen Individuum und sozialer Umwelt konstruiert und ausgehandelt wird (vgl. Mead 1998/ 1934, S. 178 ff.; Myschker 1998, S. 103). Um diesen Konstruktionsprozess analysieren zu können, führt Goffman die Unterscheidung von personaler und sozialer Identität ein (vgl. Goffman 1975, S.10f.; S. 67 ff.). Die *soziale Identität* besteht in der Antizipation von „Identitätsnormen“ (Krappmann 1988, S. 73), die in der konkreten Interaktionssituation an das Individuum herangetragen werden, d.h. in Erwartungen¹, wie sich ein Individuum in dieser konkreten sozialen Situation normalerweise verhalten sollte. Diese Erwartungen sind zum Teil gesellschaftlich legitimiert und können in den unterschiedlichen Interaktionssystemen u.U. divergieren. Die *personale Identität* verweist auf die Einzigartigkeit des Individuums in dem Sinne, dass jedes Individuum über einmalige Merkmale oder eine einmalige Kombination von Merkmalen verfügt, die für dieses Individuum charakteristisch ist und die „es erlaubt, das Individuum von allen anderen zu unterscheiden“ (Krappmann 1988, S. 73). Das können sichtbare Merkmale, aber auch Begabungen, Fähigkeiten, Einstellungen, Vorlieben, Bedürfnisse usw. sein. Auch die personale Identität entsteht in Wechselwirkung mit Zuschreibungsprozessen durch die Umwelt (vgl. Krappmann 1988, S. 75 ff. sowie Kap. 3.2.2). Ich-Identität als Zusammenspiel der beiden Identitätsdimensionen bedeutet, dass das Individuum zwischen den Normalitäts- und den Einzigartkeitszuschreibungen balancieren muss, ohne diesen Zuschreibungen voll entsprechen zu können. Unter Umständen muss es dafür auch Zuschreibungen zurückweisen oder mit Eigenschaften, die bei Bekanntwerden zu ungünstigen Zuschreibungen führen würden, umgehen. Goffman nennt dies „Stigma-Management“ (Goffman 1975, S. 68; vgl. auch Kap. 3.2.2). Diese Unvollständigkeit im Eingehen auf Normalitäts- und Einzigartkeits-

1 Diese Erwartungen können sowohl normativ als auch antizipatorisch gemeint sein, d.h. sie können den Charakter einer Forderung haben, was ein Individuum tun soll, oder sie können den Charakter einer Vorhersage aufweisen, was ein Individuum vermutlich tun wird (vgl. Bottenberg 1997, S. 133).

erwartungen stellt für das Individuum den Raum dar, in dem die Identität entwickelt wird (vgl. Krappmann 1988, S. 79 f.).

Bezugsrahmen für Interaktion im Sinne von Rollenhandeln ist ein „gemeinsames System von geteilten Erwartungen und Bedeutungen“ und Symbolen, die diese bezeichnen; d.h. ein Teil der Zuschreibungen hinsichtlich der sozialen Identität ist durch das Bezugssystem, in dem sich die Akteure bewegen, vorgegeben (Krappmann 1988, S. 140)². Innerhalb dieses Rahmens müssen die Interaktionspartner jeweils für die spezifische Interaktion die Situation definieren und die gegenseitigen Erwartungen interpretieren; die Ich-Identität dient hierfür als Grundlage (vgl. Krappmann 1988, S. 99). In der Schule wird der Bezugsrahmen beispielsweise durch den Leistungsbezug gebildet, entweder positiv oder negativ: Auch ein Schüler, der seine Schülerrolle dahingehend ausgestaltet, dass er die schulische Leistung verweigert, bezieht sich mit seinem Handeln auf schulische Leistungsansprüche (vgl. Tillmann 1996, S. 147 ff.).

Nicht nur die Identität, auch die soziale Umwelt wird in einem wechselseitigen Aushandlungsprozess konstruiert. Wahrgenommene Absichten, Einstellungen, Bedeutungen im Handeln der anderen oder die Definition der eigenen Handlungen stellen grundsätzlich vorläufige Interpretationen dar, die ständig durch nachfolgende Ereignisse im Handlungsprozess revidiert werden können (vgl. Mead 1998/ 1934, S. 70; Hurrelmann 1989, S. 51). Beispielsweise könnte ein Schüler die Kritik von einer Lehrerin, mit der er in der Vergangenheit eher positive Erfahrungen gemacht hat und von der er sich grundsätzlich akzeptiert fühlt, anders auffassen, als die wörtlich gleiche Kritik von einer Lehrerin, der er eine ablehnende Haltung unterstellt, da er mit ihr in der Vergangenheit negative Erfahrungen gemacht hat. Die Vorerfahrungen beeinflussen seine Situationsdefinition; er schreibt der gleichen sozialen Situation „Kritik durch die Lehrerin“ daher jeweils unterschiedliche Bedeutungen zu, was vermutlich seine Reaktion beeinflusst.

Mit Hilfe von nonverbaler und verbaler Kommunikation wird es für die Interaktionspartner möglich, gegenseitig ihre – evtl. widersprüchlichen – Reaktionen zu erwarten und jeweils zu antizipieren, welche Reaktionen der andere erwartet. Dieses *role-taking* ist die Voraussetzung für Handlungskontrolle und für kooperatives Handeln (vgl. Krappmann 1988 S. 39). Auf der anderen Seite bringt das Individuum die eigene personale und soziale Identität in die Rollenbeziehung ein, ggf. abweichend von den Erwartungen der Interaktionspartner (*role-making*). Um seine Identität angemessen behaupten zu können, muss das Individuum in der Lage sein, die Balance von Rollenübernahme (*role-taking*) und individueller Rollengestaltung (*role-making*) mit der Umwelt situationsangemessen abzustimmen (vgl. Krappmann 1988, S. 117 f.).

Der Interaktionspartner muss sich seinerseits auf das *role-making* des anderen einstellen können. Kann oder will er das nicht, drohen Konflikte, bis hin zum Kommunikationsabbruch³ (vgl. Tillmann 1996, S. 134 f.), allerdings nicht ohne Konsequenzen für den Fortlauf der gegenseitigen Beziehung. In der Schule ist zu berücksichtigen, dass die

2 Krappmann definiert soziale Rollen als „sozial definierte und institutionell abgesicherte Verhaltenserwartungen [...], die komplementäres Handeln von Interaktionspartnern ermöglichen“ (Krappmann 1988, S. 98).

3 Ein in schulischen Zusammenhängen möglicher und legitimer Kommunikationsabbruch wäre beispielsweise, das Kind in die Schulstation zu überweisen, wenn es eine gibt. Häufiger sind wohl die Varianten, das Kind aus dem Klassenraum zu verweisen oder es bewusst zu ignorieren.

gesamte Kommunikation institutionell eingebunden ist. Durch den Bezug schulischer Kommunikation auf institutionalisierte Verhaltenserwartungen ist im schulischen Kontext der Prozess des Aushandelns von Rollendefinitionen und die Möglichkeit zum Kommunikationsabbruch sowohl für die Schüler als auch für die Lehrkraft eingeschränkt. Allerdings hat die Lehrkraft eine deutlich höhere Definitionsmacht, die es ihr ermöglicht, Rolleninterpretationen und Situationsdeutungen durchzusetzen und Abweichungen zu sanktionieren (vgl. Tillmann 1996, S. 144).

Voraussetzungen für die Entwicklung und das Balancieren der Ich-Identität sind auf der gesellschaftlichen Ebene flexible Normensysteme und der Abbau von gesellschaftlicher Repression, damit ein sanktionsfreier Raum für die subjektive Interpretation und für die individuelle Ausgestaltung des Verhaltens besteht (vgl. Krappmann 1988, S. 132). Auf der Ebene des Individuums werden „sowohl aktive Fähigkeiten, wie Antizipation von Erwartungen anderer, Interpretation von Normen und Präsentation eigener Erwartungen, als auch passive, wie Toleranz für Erwartungsdiskrepanzen und für unvollständige Bedürfnisbefriedigung“ gefordert (Krappmann 1988, S. 132). Diese Fähigkeiten werden im Folgenden detaillierter im Hinblick auf ihre Funktionen im Identitätskonstruktionsprozess erläutert. Im Einzelnen sind dies die Fähigkeiten zu Empathie, Rollendistanz, Ambiguitätstoleranz, Kommunikation von Identität und Sprachfähigkeit.

Role-taking und Empathie⁴

Eine weitere Voraussetzung für die Entwicklung von Identität ist, dass das Individuum sich in den oder die Interaktionspartner überhaupt hineinversetzen kann und dass es erkennen kann, welche Erwartungen diese an es richten. Nur so kann es sich aktiv an seine soziale Umwelt anpassen und kontextangemessen handeln. Zwischen Empathie und Identität besteht dabei eine Wechselwirkung. Auf der einen Seite ist die Kommunikation von Ich-Identität ohne die Fähigkeit zur Antizipation der Erwartungen anderer nicht denkbar, auf der anderen Seite legt die Ich-Identität die Grenzen fest, über die hinweg der Person die Antizipation der Erwartungen anderer schwerfällt (vgl. Krappmann 1988, S. 143). Ohne ein gewisses Maß an Rollendistanz ist Empathie ebenfalls nicht möglich, da für die Wahrnehmung von Erwartungen und Bedürfnissen der Interaktionspartner, die von konventionellen Normen und Regeln abweichen, Spielraum benötigt wird (vgl. Krappmann 1988, S. 142 ff.; Hurrelmann 1989, S. 50; Tillmann 1996, S. 135)⁵.

Die Fähigkeit, Erwartungen des Interaktionspartners zu antizipieren, ist situationsabhängig. Erleichternd für die Antizipation der Reaktionen des Interaktionspartners ist eine gewisse Sympathie zum Interaktionspartner; diese wird um so unwichtiger, je besser das Individuum in der Lage ist divergierende Anforderungen und Bedürfnisse zuzulassen (vgl. Krappmann 1988, S. 143 ff.). Günstig für die Entstehung von Empathie ist es, wenn

4 Der Begriff „Empathie“, wie er hier gemeint ist, unterscheidet sich von der Empathie bei Rogers insofern, als dass „Empathie“ hier eine rein kognitive Fähigkeit meint, die Erwartungen der Interaktionspartner wahrzunehmen und damit übernehmen zu können (vgl. Krappmann 1988, S. 142). Der Empathiebegriff von Rogers geht darüber hinaus (vgl. Kap. 3.3.3).

5 In dieser Betonung des Spielraumes kann eine gewisse Parallelität zu dem Konzept des vollständig integrierten Selbst von Rogers gesehen werden (vgl. Kap. 3.3.2).

Kinder immer wieder auf die Folgen ihres Handelns hingewiesen werden, während sich elterliche Machtausübung in Studien eher als ungünstig erwiesen hat (vgl. Krappmann 1988, S. 148). Vermutlich ist dies auch auf schulische Interventionen übertragbar, sodass hiermit die Forderung, unangemessenes Handeln mit Sanktionen zu belegen, die die Konsequenzen der Handlung erfahrbar machen, begründet werden könnte. Auch ein gewisses Maß an wahrgenommener Sympathie müsste sich im Unterricht mit Grundschulkindern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung positiv auswirken, da die Schüler ja erst lernen, die Reaktionen des anderen zu antizipieren. Darüber hinaus korreliert die Fähigkeit zum Spielen fremder Rollen, bei denen die Rollenerwartungen anfangs unklar sind und die daher besondere Anforderungen an die Empathiefähigkeit stellen, bei Kindern hoch mit der verbalen Intelligenz (vgl. Krappmann 1988, S. 148).

Rollendistanz

„Rollendistanz“ bedeutet, dass das Individuum die Rolle nicht nur übernimmt, sondern die mit ihr verbundenen Normen interpretieren und kritisch reflektieren kann. Damit muss erstens die Rolle beherrscht werden, zweitens muss das Individuum über die Fähigkeit verfügen, sich von der Rolle zu distanzieren und zu verdeutlichen, auf welche Erwartungen es nicht eingeht, um Identität wahren zu können (vgl. Krappmann 1988, S. 133 sowie Tillmann 1996, S. 141). Rollendistanz ist somit Voraussetzung für die Wahrung von Identität, da sie dem Individuum den Bezugspunkt gibt, von dem aus Anforderungen zurückgewiesen oder modifiziert werden können; von welchen Erwartungen sich ein Individuum distanziert und von welchen nicht, hängt wiederum von der Identität ab. Zwischen der Fähigkeit zur Rollendistanz und der Ich-Identität besteht somit eine Wechselwirkung (vgl. Krappmann 1988, S. 137 f.). Günstig für die Entwicklung von Rollendistanz ist es, wenn das Individuum in unterschiedlichen Interaktionssystemen vielfältige Rollen innehat (z.B. „Klassensprecher“ in der Schule und „Mittelstürmer“ im Fußballverein), denn dann muss das Individuum Rollenelemente aus den unterschiedlichen Rollen integrieren. Dies bietet ihm die Möglichkeit, Handlungsmuster aus anderen Rollen in die konkrete Interaktion einfließen zu lassen (vgl. Krappmann 1988, S. 138).

Ambiguitätstoleranz und Abwehrmechanismen

Mit „Ambiguitätstoleranz“ wird die Fähigkeit bezeichnet, auch in eher diffusen Situationen „ein angemessenes Verhältnis von Rollenübernahme und Rollenentwurf zu finden“ (Tillmann 1996, S. 141) und Widersprüche und Unklarheiten zu ertragen. Im Normalfall kann nicht davon ausgegangen werden, dass sich die Erwartungen und Bedürfnisse der Interaktionspartner wechselseitig decken, dies gilt besonders für institutionell eingebundene Interaktionen. Damit bleibt notwendigerweise ein Teil der Erwartungen und Bedürfnisse beider Partner unbefriedigt. Da aber erstens jedes Individuum grundsätzlich auf Interaktion angewiesen ist und zweitens die Kommunikation häufig allein auf Grund äußerer Bedingungen beibehalten werden muss, beispielsweise im schulischen Rahmen (vgl. Tillmann 1996, S. 139), muss das Individuum die Unterschiedlichkeit und ggf. Unvereinbarkeit der Erwartungen bewältigen können um erfolgreich zu interagieren (vgl. Krappmann 1988, S. 151). Neben Intrarollenkonflikten, d.h. Konflikten, die aus

widersprüchlichen Erwartungen innerhalb ein und derselben Rollenbeziehung oder verschiedener Interaktionspartner in einem Interaktionssystem bestehen, können auch Interrollenkonflikte, d.h. Konflikte zwischen den verschiedenen Rollen, die ein Individuum innehat, auftreten (z.B. zwischen der Rolle als „Klassenversager“ und als „Streitschlichter“).

Die Ambiguitätstoleranz ist individuell sehr unterschiedlich ausgeprägt (vgl. Krappmann 1988, S.152 ff.). Bei geringer Ambiguitätstoleranz gibt es zwei mögliche Strategien, Widersprüche und Konflikte abzuwehren: Erstens kann das Individuum die eigenen Bedürfnisse verdrängen und auf diese Weise Widersprüche zwischen seinen Bedürfnissen und den Erwartungen anderer reduzieren. Gelingt dies, kann das Verhalten ganz an den Erwartungen anderer ausgerichtet werden. Dieser Weg ist aber insofern riskant, als dass immer die Gefahr des Misserfolgs besteht, der sich in Form von psychischen Problemen, z.B. Phobien, äußert (vgl. Krappmann 1988, S. 155f.⁶). Eine zweite Möglichkeit, Ambiguität und die daraus resultierenden Konflikte zu vermeiden, besteht darin, dass das Individuum die komplexen Wahrnehmungen der sozialen Situation in Abhängigkeit von seinen Bedürfnissen in einfache und eindeutige umorganisiert, d.h. es weist zum Teil die Erwartungen der Interaktionspartner ab (vgl. Krappmann 1988, S. 157; Tillmann 1996, S. 139). In diesem Fall handelt das Individuum den Verhaltenserwartungen zuwider und riskiert Sanktionen wie z.B. den Abbruch der Interaktion.

Krappmann bezeichnet die Ambiguitätstoleranz als „die für die Identitätsbildung mutmaßlich entscheidendste Variable“ (Krappmann 1988, S. 167), denn ohne die Wahrnehmung von Inkonsistenzen, Inkompatibilitäten und verschiedenen Handlungsalternativen hätte das Individuum keinen Spielraum, um die eigene Identität zu kommunizieren und mit den Erwartungen der Umwelt auszubalancieren.

Identitätsdarstellung und Informationsmanagement⁷

Eine weitere Voraussetzung für die Balance zwischen role-taking und role-making ist, dass die eigene Identität eines Individuums kommuniziert werden kann. Zu diesem Zweck muss das Individuum in der Lage sein, seine Identität darzustellen und die Informationen, die hinsichtlich seiner Identität in den Kommunikationsprozess einfließen, zu kontrollieren; diese Prozesse können bewusst, aber auch unbewusst ablaufen. Diese Fähigkeit enthält zwei Aspekte: Das Individuum muss erstens in der Lage sein, situationsadäquate Aspekte der Identität auszuwählen und in den Interaktionsprozess einfließen zu lassen. Neben den Informationen, die in der jeweiligen Interaktionssituation vom Individuum unmittelbar verlangt werden, können dabei gezielt weitere Informationen über die eigene Identität eingesetzt werden (vgl. Krappmann 1988, S. 168 ff.). Diese Informationen können sprachlicher Art sein, aber auch nonverbal, z.B. mithilfe eines bestimmten Auftretens oder durch Statussymbole vermittelt werden. Zweitens muss das Individuum in der Lage sein, gesellschaftlich stigmatisierte Aspekte der Identität oder Aspekte, die

6 Krappmann bezieht sich bei der Beschreibung der Abwehrmechanismen von Konflikten, die in Folge einer unzulänglich ausgeprägten Ambiguitätstoleranz notwendig sind, explizit auf psychoanalytische Ansätze, besonders auf S. und A. Freud (vgl. Krappmann 1988, S. 155).

7 Der Begriff „Informationsmanagement“ lehnt sich an die Begriffe „Stigma-Management“ und „Informationskontrolle“ an, die Goffman benutzt (vgl. Goffman 1975, S. 68 bzw. S. 116).

aus anderen Gründen vom Individuum als nicht situationsadäquat beurteilt werden, bewusst zu verbergen. Dies kann durch das bewusste Verschweigen eines Identitätsaspektes geschehen (vgl. Goffman 1975, S. 116ff.); beispielsweise indem Eltern eines Kindes mit dem (nicht sichtbaren) Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung diesen bei einem Schulwechsel bewusst verschweigen, damit die Lehrkräfte unvoreingenommener auf das Kind reagieren. Ist das Verschweigen nicht möglich oder nicht sinnvoll, kann versucht werden, gesellschaftlich schlecht akzeptierte Eigenschaften auf weniger negativ bewertete Ursachen zurückzuführen (vgl. Goffman 1975, S. 120); beispielsweise, indem motorisch unruhiges und unkonzentriertes Verhalten nicht auf Hyperaktivität, sondern auf ein impulsives und kreatives Temperament des Kindes zurückgeführt wird. Eine dritte Möglichkeit ist es, die stigmatisierten Identitätselemente zwar zu kommunizieren, damit aber dann möglichst zurückhaltend umzugehen („kuvrieren“; vgl. Goffman 1975, S. 128 ff.).

Die Identitätsdarstellung beeinflusst wiederum die Identitätsbalance des Interaktionspartners, da die Kommunikation von Identität wiederum Erwartungen enthält. Dies kann dazu führen, dass der Interaktionspartner in eine bestimmte Rolle gedrängt wird oder seinerseits seine Identitätsdarstellung modifizieren muss, um sich von den Erwartungen des anderen abzugrenzen (vgl. Krappmann 1988, S. 172).

Sprachfähigkeit

Als weitere Voraussetzung für soziales Handeln wird von Tillmann und, implizit, von Krappmann die Sprachfähigkeit genannt, mit der Begründung, dass die Prozesse der Identitätskonstruktion das Medium Sprache voraussetzen. Dabei geht es nicht um die grundsätzliche Fähigkeit sprechen zu können, sondern darum, Sprache differenziert einsetzen zu können. Dies ist „um so notwendiger, je anspruchsvoller die Balanceanforderungen sind“ (Tillmann 1996, S. 138). Dies gilt besonders für das Spielen von Rollen, die dem Individuum zunächst unbekannt sind (vgl. Krappmann 1988, S. 148). Die Fähigkeit sich differenziert auszudrücken hängt dabei auch mit der Ambiguitätstoleranz zusammen (vgl. Krappmann 1988, S. 153). M.E. sollte der Begriff der Sprachfähigkeit durch den Begriff der Kommunikationsfähigkeit ersetzt und damit erweitert werden, um einerseits nonverbale Kommunikation, andererseits alternative Kommunikationsformen wie beispielsweise die Gebärdensprache oder Formen der unterstützten Kommunikation explizit einzuschließen.

3.2.3 Der Etikettierungsansatz

Verhaltensauffälligkeiten werden bereits bei Mead als Folge einer unzureichenden Identitätsbalance interpretiert. Im Einzelnen werden sie auf eine nur schwach ausgeprägte Verhaltenskontrolle durch internalisierte Erwartungen (vgl. Mead 1998/ 1934, S. 254 f.), eine unzureichende Balance von kooperativen und selbstbehauptenden Impulsen (vgl. Mead 1998/ 1934, S. 352 ff.) und die Kompensation von Desintegration (vgl. Mead 1998/ 1934, S. 355) zurückgeführt. Verhaltensprobleme werden bei Mead damit grundsätzlich als ein Problem innerhalb der Person dessen, der auffällig wird, gesehen, erstaunlicherweise nicht aber in den jeweiligen Interaktionsstrukturen. Im Etikettierungs-

ansatz (Labeling Approach), der von Vertretern des symbolischen Interaktionismus in der Nachfolge Meads zur Erklärung der Entstehung abweichenden Verhaltens formuliert wurde (insbesondere Goffman 1975), wird der Fokus dagegen stärker auf die situativen Voraussetzungen des Rollenhandelns und deren Auswirkungen auf die Identitätsbalance gelegt: Die Ursachen von abweichendem Verhalten werden nicht primär im abweichenden Individuum, sondern in Merkmalen der Interaktion gesehen. Auffälliges, von sozialen Normen abweichendes Verhalten wird somit als Versuch interpretiert, Schwierigkeiten bei der Identitätsbalance, insbesondere bei der Balance von eigenen Identitätsentwürfen und der Erfüllung von Identitätszuschreibungen durch die Interaktionspartner, zu bewältigen (vgl. Tillmann 1996, S. 151; Holtappels 2000, S. 231f.). Das schließt sowohl die Analyse der Erwartungen des sozialen Umfeldes ein, die den Spielraum zur Rollengestaltung festlegen und die Identität des sich abweichend verhaltenden Individuums beeinflussen, als auch die Betrachtung individueller Fähigkeiten, die die Grundlage für eine erfolgreiche Rolleninteraktion bilden (vgl. Kap. 3.2.2). Häufig wird ein idealtypischer Verlauf beschrieben: Alle Handelnden weichen grundsätzlich mehr oder weniger häufig und mehr oder weniger intensiv von sozialen Normen ab. Zu einem Problem kommt es dann, wenn es eine kontrollierende Instanz gibt, der das abweichende Verhalten auffällt und von der es sanktioniert wird. Damit wird die Abweichung dann offiziell. Konkret kann der Prozess der Etikettierung in folgende Schritte eingeteilt werden (vgl. Goffman 1975; Ulich 1980; Thommen 1985, S. 22 ff.; Tillmann 1996, S. 152 f.; Holtappels 2000, S. 232ff.; Myschker 2002, S. 111; 110 ff.), die im Folgenden an einem Beispiel aus dem Unterricht erläutert werden:

1. *Beobachtungen*: Es werden Abweichungen von der Norm beobachtet. Dies können äußerliche Merkmale wie z.B. schmutzige Kleidung sein oder Handlungen, die einen Teil der normativen Erwartungen der Umwelt unberücksichtigt lassen – d.h. letztendlich Handlungen, in denen sich eine nicht gelingende Balancierung der eigenen Bedürfnisse und der sozialen Erwartungen äußert (primäre Devianz – z.B. Die Lehrerin stellt fest, dass Fritz seine Nachbarin mit dem Lineal schlägt). Die zentralen schulischen Normen zielen darauf ab, die vorgeschriebenen Lerninhalte und Normen zu vermitteln, möglichst günstige Bedingungen für das Aneignen von Lerninhalten und von gesellschaftlich als wünschenswert betrachteten Werten und Normen zu schaffen und die Reproduktion dieser Lerninhalte zu bewerten (vgl. Ulich 1980, S. 75f.)⁸.
2. *Typisierung bzw. Interpretation der Beobachtungen*: Dem beobachteten Verhalten werden, wenn es wegen seiner Häufigkeit oder Intensität als relevant angesehen wird, Attribute und Erklärungen zugeordnet (Attribut: „Fritz ist aggressiv“; Erklärung der Lehrerin: „Fritz will meine Aufmerksamkeit auf sich lenken“; oder: „Fritz sieht zu Hause zu viel Gewalt im Fernsehen“; oder: „Fritz hat die Aufgabe nicht verstanden und langweilt sich jetzt“; oder: „Fritz ist unterfordert“)⁹.
3. *Negative Sanktionierung*: Je nach Interpretation des Verhaltens kann es passieren, dass das abweichende Verhalten negativ sanktioniert wird, anstatt die Ursachen zu

8 Diese Ziele entsprechen den Funktionen von Schule nach Fend (Qualifikationsfunktion, Integrations- und Legitimationsfunktion und Selektions- und Allokationsfunktion; vgl. Fend 1980).

9 Bei der Erklärung und Interpretation des beobachteten Verhaltens sind die subjektiven Theorien bzw. das alltagspsychologische Wissen der interpretierenden Person wichtig (vgl. Thommen 1985, S. 22 ff.).

verändern. Vermutlich wird auch die Zuschreibung falscher Ursachen und der Versuch, diese zu verändern, vom betroffenen Individuum als unangemessene Sanktion interpretiert (z.B. Fritz langweilt sich, weil er die Aufgabe nicht verstanden hat, aber die Lehrerin glaubt, dass Fritz zu viel fern sieht, und versucht, das zu ändern, indem sie in Kontakt zu den Eltern tritt).

4. *Etikettierung*: Attribute werden nicht mehr mit dem Verhalten bzw. der konkreten Situation verknüpft, sondern mit der Person des Individuums, das sich auffällig verhält. Dadurch entsteht ein Etikett (z.B. Fritz ist aggressiv, Fritz ist leistungsschwach, Fritz ist hochbegabt).
5. *Abwendung der Etikettierung*: Der Etikettierte kann versuchen, die Etikettierung abzuwenden, indem er sich besonders konform verhält, indem er versucht, das Verhalten, das zur Etikettierung geführt hat, als normal darzustellen oder indem er versucht, die Etikettierung zu neutralisieren, z.B. indem er die Berechtigung der Etikettierung öffentlich bestreitet. Zu diesem Zweck könnte Fritz die Handlung leugnen („ich habe doch gar nichts gemacht!“), er könnte das Etikett leugnen („ich weiß selbst nicht, warum ich das gemacht habe, sowas mache ich sonst nie“); er könnte sich rechtfertigen („Ich musste mich wehren, Lisa hat mich geärgert“), er könnte die Gültigkeit der Norm bestreiten („Wenn die mich nervt, habe ich doch das Recht mich zu wehren“) oder er könnte die Verantwortung für seine Handlung ablehnen („Kevin hat gesagt, ich soll Lisa hauen“). An diesem Punkt, d.h. damit, ob es dem Individuum gelingt, die Etikettierung abzuwehren oder nicht, entscheidet sich, ob eine bestimmte Verhaltensweise zu einer dauerhaften Etikettierung von Seiten der Umwelt führt oder nicht.
6. *Übernahme der Etikettierung durch die Umwelt*: Wenn es dem Etikettierten nicht gelingt, die Etikettierung abzuwenden, und das Etikett wiederholt und von verschiedenen Personen verwendet wird, wird ein zunehmender Teil seiner Handlungen unter dem Blickwinkel dieses Etiketts gesehen (wenn Fritz an einer Schlägerei auf dem Schulhof beteiligt ist, wundert sich niemand – „typisch Fritz“ –, wenn er nicht beteiligt ist, hat er „ausnahmsweise mal Glück gehabt“). Durch die Etikettierung vergrößert sich sowohl das Problem als auch die Ablehnung des als abweichend Etikettierten durch die Umwelt. Diese Gefahr besteht vor allem dann, wenn ein Schüler ein bestimmtes, nicht normkonformes Verhalten öfters zeigt, und wenn dies ein Verhalten ist, dem „erhöhte Sensibilität in Form von Missbilligung gewidmet wird“ (Holtappels 2000, S. 233).
7. *Übernahme der Etikettierung durch den Etikettierten*: Der Etikettierte übernimmt im Verlaufe des Prozesses die Erwartungen und Zuschreibungen, die mit der Etikettierung zusammenhängen, in seine eigene personale Identität und richtet sein Handeln danach aus (Fritz: „Ich bin ja sowieso immer der Störer, dann brauche ich mich ja gar nicht anzustrengen“). Damit fügt er sich in die Rolle des Außenseiters bzw. Störers¹⁰; diese wird zu einem Bestandteil seiner Identität. Dazu gehört auch, dass er sich eine

10 Myschker setzt die Übernahme der Außenseiterrolle erst später an, d.h. zu dem Zeitpunkt, an dem der Etikettierte bereits aktenkundig ist (vgl. Myschker 2002, S. 111). M.E. geschieht diese Rollenübernahme aber bereits viel früher zu einem Zeitpunkt, zu dem der Etikettierte die Ablehnung spürt und er es aufgibt, sich dagegen aufzulehnen, sondern sich mit anderen Abgelehnten zusammenschließt.

alternative soziale Umwelt sucht, die ihn akzeptiert und die er akzeptieren kann, indem er sich Gleichgesinnten anschließt (z.B. schließt sich Fritz einer Clique von anderen in der Schule als aggressiv bekannten Schülern an).

8. *Veröffentlichung der Etikettierung*: Jetzt kann es zu einem Prozess der Aufschaukelung von Strafen und abweichendem Verhalten kommen, bis schließlich der Etikettierte offiziell als „abweichend“ definiert wird und aktenkundig wird. Dies kann dazu führen, dass der Etikettierte ausgesondert wird, z.B. durch die Überweisung in eine Sonderschule o.Ä. Dadurch wird das Problem aber nicht gelöst, sondern im Gegenteil der Etikettierte auf das Milieu ähnlich Etikettierter festgelegt.

Der Etikettierungsansatz wird hier der Einfachheit halber als linearer Verlauf dargestellt. Schleifen und Wechselwirkungen mit anderen Stufen sind aber auf jeder Stufe des Etikettierungsprozesses möglich.

Hargreaves (1980, S. 97 ff.) identifiziert vier Faktoren, die für die Übernahme eines Etiketts durch einen Schüler relevant sind:

- Die Häufigkeit der Etikettierung durch eine Lehrkraft;
- das Ausmaß, in dem der Schüler Wert auf die Meinung der etikettierenden Lehrkraft legt;
- das Ausmaß, in dem andere Lehrkräfte, Mitschüler und Interaktionspartner im außerschulischen Bereich das Etikett bekräftigen und
- das Ausmaß, in dem das Etikett öffentlich gemacht wird.

Je stärker diese Faktoren zutreffen, desto eher wird ein Etikett durch einen Schüler zunächst einmal akzeptiert. In diesem Fall kann das Etikett seine Funktion als Instrument der sozialen Kontrolle erfüllen und bewirken, dass der etikettierte Schüler sich in höherem Maße normkonform verhält, um das Etikett abzuwenden (vgl. Hargreaves 1980, S. 101 ff.).

Die Chancen, die deviante Karriere zu unterbrechen, hängen u.a. damit zusammen, wie öffentlich das Etikett „abweichend“ gemacht wird (vgl. Thommen 1985, S. 112). Dabei darf aber m.E. nicht übersehen werden, dass eine gewisse Öffentlichkeit Voraussetzung für eine kooperative Problemlösungssuche mit möglichst vielen Beteiligten ist, denn wenn eine Lehrkraft betroffene Kollegen, die Eltern des etikettierten Schülers oder andere Kooperationspartner für eine Zusammenarbeit gewinnen möchte, muss sie dieses begründen, indem sie ihnen ihre Sichtweise des abweichenden Verhaltens darstellt. Weiterhin ist der Etikettierungsansatz zwar dazu konzipiert, negativ abweichendes Verhalten zu erklären, im schulischen Bereich wird er häufig auf Verhaltens- und Lernschwierigkeiten bezogen (vgl. z.B. Ulich 1980, S. 76f.). Er ist aber auch auf gesellschaftlich als positiv beurteilte Prozesse übertragbar. Entsprechend des oben beschriebenen Etikettierungsprozesses könnte auch ein Verlauf konzipiert werden, mit dem das Etikett überwunden werden kann: Beispielsweise könnte Fritz, ein Schüler, der eigentlich als aggressiv gilt, konsequent dafür verstärkt werden, wenn er eine Meinungsverschiedenheit verbal löst (vgl. Kap. 3.4). Auf diese Weise könnte das Etikett „Aggressiver Schüler“ sukzessive in das Etikett „normalerweise friedlicher Schüler“ überführt werden – besonders dann, wenn eine gewisse Öffentlichkeit für die positive Verstärkung hergestellt wird, damit möglichst viele Interaktionspartner Fritz' verbale Konfliktlösungsversuche bemerken.

Der Etikettierungsansatz wurde empirisch bisher vor allem in Form von Querschnittsstudien überprüft. Zu diesem Zweck wird erhoben, inwiefern sich Etikettierungen im schulischen Alltag finden lassen und inwiefern diese mit dem Verhalten der etikettierten Schüler, der Mitschüler, der etikettierenden Lehrkräfte und ggf. von Kollegen zusammenhängen (z.B. Holtappels 2000). Dabei ist vor allem die von den jeweiligen Schülern subjektiv wahrgenommene Etikettierung relevant, da sich diese auf die Konstruktion personaler Identität auswirkt. Auf diese Weise kann auch erhoben werden, ob es Personengruppen gibt, die leichter Objekte von (negativer) Etikettierung werden als andere (vgl. Thommen 1985, S. 112).

In der Studie von Holtappels (2000) wird berichtet, dass besonders männliche Schüler, Schüler aus der „Arbeiterschaft“ und Schüler, die eine Hauptschule oder den Hauptschulzweig einer kooperativen Gesamtschule besuchen, negative Etikettierungen wahrnehmen (vgl. Holtappels 2000, S. 242f. sowie S. 253). Auch andere Studien geben Hinweise darauf, dass die wahrgenommene negative Etikettierung von der sozialen Schichtzugehörigkeit abhängt. Hierfür werden zwei Gründe vermutet: Erstens passen die Handlungsweisen und die gelernten Rollenmuster von Kindern aus bildungsnahen Elternhäusern besser zu den in der Schule geltenden Normen und Erwartungen. Mit dem Argument der Passung verschiedener Rollen kann m.E. auch erklärt werden, warum in der Schule mehr Jungen als Mädchen von der Lehrkraft als abweichend etikettiert werden (vgl. Krüger/ Kötters 1999; Kap. 6.4), d.h. in diesem Fall passen Geschlechterrolle und Schülerrolle unterschiedlich gut zusammen. Zweitens verfügen Kinder aus bildungsnahen Elternhäusern häufig über ein größeres Repertoire zur Abwendung von Etikettierung und sind deshalb erfolgreicher (vgl. Holtappels 2000, S. 243). Außerdem könnte dies ein Hinweis auf unterschiedliche Attribuierungsstile von Mädchen und Jungen bzw. von Schülern verschiedener Schulformen sein, denn wahrgenommene negative Etikettierungen können auch als externale, stabile Attributionen in Misserfolgssituationen aufgefasst werden. Entsprechend könnten dann Unterschiede in der subjektiv wahrgenommenen Etikettierung auf unterschiedliche Attribuierungsgewohnheiten zurückgeführt werden (vgl. Hinsch 1998, S. 132; Kap. 3.4.5).

Weiterhin ist belegt, dass Lehrer Verhaltensweisen oder Eigenschaften von Schülern typisieren und dass Schüler darauf mit unterschiedlichen Taktiken reagieren sowie dass Selbstwahrnehmung und Fremdwahrnehmung korrespondieren, d.h. Zuschreibungen der sozialen Umwelt und die Wahrnehmung der eigenen Identität stehen tatsächlich in Zusammenhang (vgl. Brumlik/ Holtappels 1987, S. 95 ff.). Skeptisch angemerkt werden muss allerdings, dass nicht immer eindeutig festzustellen ist, in welchem Ausmaß beobachtetes oder subjektiv erlebtes Verhalten eine Folge der Etikettierung ist. Deviantes Verhalten könnte einerseits im Sinne des Labeling Approach als Folge der Etikettierung interpretiert werden. Da das deviante Verhalten aber zumeist Gegenstand der erfragten Etikettierungen ist, wäre es andererseits ebenfalls plausibel, das deviante Verhalten als Ursache der Etikettierung zu interpretieren. Die hier berichteten Querschnittsstudien erlauben nur Aussagen über Zusammenhänge, nicht über Ursachen. Zum längsschnittlichen Verlauf des Etikettierungsprozesses konnten keine empirischen Daten gefunden werden, hier besteht offensichtlich noch Forschungsbedarf.

Der Etikettierungsansatz kann als Erweiterung behavioristischer Theorieansätze interpretiert werden (vgl. Kap. 3.4.2): Er ist in die Theorierichtung des symbolischen Interaktionismus einzuordnen, der wiederum im Reiz-Reaktionslernen wurzelt (vgl. Mead 1998/1934, S. 40 ff.). Dies äußert sich u.a. in der Einbeziehung der Wirkung äußerer Konsequenzen wie Verstärkung und Bestrafung auf das Verhalten. In Erweiterung des instrumentellen Lernens jedoch fasst der Etikettierungsansatz „die Entstehung abweichenden Verhaltens als einen Prozess der *symbolischen* Interaktion auf, in welchem durch die Bedeutungszuschreibung zu verbalen und nicht-verbalen Akten abweichendem Verhalten eine bestimmte soziale Bedeutung zugeschrieben wird, dieses dadurch als soziales Faktum geschaffen und sozialer Kontrolle zugänglich gemacht wird. Die zweite Erweiterung des Blickwinkels betrifft den Einbezug nicht nur der sozialen Reaktionen, sondern des Wahrnehmungs- und Definitionsvorganges durch die Akteure des Sozialgeschehens selber und die sich daraus ergebenden Folgen für die Interaktion. Der Labeling-Ansatz führt in starkem Maße *kognitive Annahmen* in die Theorie ein. Verstärkungsmechanismen haben daneben durchaus weiterhin ihren Platz“ (Thommen 1985, S. 113). Drittens kommt hinzu, dass Abweichung nicht primär als Merkmal der abweichenden Person bzw. als Folge von beobachtbaren Verstärkungs- und Sanktionierungsmechanismen der jeweiligen Situation betrachtet wird, sondern dass die „Normalitätserwartungen der Institution, ihre Definitionsmacht und ihr Netz der sozialen Kontrolle“ als „Bedingungen für das Entstehen abweichenden Verhaltens“ (Tillmann 1996, S. 151) mit einbezogen werden. Dadurch, dass mit diesem Ansatz erfasst werden kann, wie sich die Bedingungen, unter denen Interaktion stattfindet, auf die Identität der beteiligten Individuen auswirken, kann ein Zusammenhang zwischen der soziologischen und der psychologischen Ebene geschaffen werden (vgl. Thommen 1985, S. 113). Der Kritik, dass zwar der Verlauf einer negativen Entwicklung deutlich werde, der Etikettierungsansatz aber für den Ausgangspunkt einer solchen Entwicklung keine Erklärungen gebe (vgl. Myschker 2002, S. 112), kann erstens mit der Bezugnahme auf Meads Erklärungsversuche von abweichendem Verhalten entgegnet werden, und zweitens mit der Bezugnahme auf die Voraussetzungen zur Behauptung von Identität (vgl. Kap. 3.2.2), die individuell unterschiedlich ausgeprägt sind, für die Abwendung von negativer Etikettierung aber höchste Bedeutung haben. Der Startpunkt einer devianten Karriere ist unter dieser Annahme nicht die primäre Abweichung eines Individuums, sondern die gelingende oder nicht gelingende Abwendung einer Etikettierung.

Lehrer können vermutlich negativen Auswirkungen von Etikettierung vorbeugen, indem sie möglichst versuchen, das situationsspezifische *Verhalten* der Schüler zu kategorisieren und zu kritisieren bzw. zu loben und nicht ihre *Eigenschaften*. Weiterhin ist vermutlich hilfreich, wenn die Lehrkräfte sensibel für Veränderungen im Verhalten sind und versuchen, bewusst Abweichungen vom Etikett wahrzunehmen und dies dem Schüler ggf. zu kommunizieren, damit dieser eine Chance hat, das Etikett wieder abzulegen. Auf diese Weise können deutlich flexiblere Etiketten geschaffen werden. Auf eine Kategorisierung vollständig zu verzichten erscheint m.E. nicht sinnvoll, da Kategorien notwendig sind, um die Umwelt interpretativ zu bewältigen und sich über die Umwelt verständigen zu können.

3.3 Der personenzentrierte Ansatz

3.3.1 Einführung

Der personenzentrierte Ansatz von Rogers ist den humanistischen Ansätzen innerhalb der Psychologie zuzuordnen. Er ist eher erfahrungsbasiert denn theoriebasiert (vgl. Rogers 1989, S. 6): Rogers ist durch seine Ausbildung zunächst geprägt durch die Theorien der progressiven Pädagogik (Dewey), des Behaviorismus und der Psychoanalyse (Otto Rank). Im Laufe langjähriger Erfahrung im klinischen Bereich kommt er jedoch zu der Auffassung, dass seine Klienten oftmals sehr gut selbst wüssten, welcher Art ihre Probleme und die Wege zu ihrer Lösung seien. Die Analyse des Unbewussten lehnt er ab; statt dessen wird das Streben jedes Menschen nach Selbstachtung hervorgehoben und der Schwerpunkt darauf gelegt, den Selbstfindungsprozess der Klienten zu unterstützen (vgl. Zimbardo 1992, S. 415 ff.; Rogers 1994, S. 473).

In den 1940er Jahren entwickelt er aus diesen Erfahrungen den personenzentrierten Ansatz, der häufig als Gegenpol zur Psychoanalyse dargestellt wird (vgl. Rogers 1989, S. 11 ff.; Zimbardo 1992, S. 415 f.; Rogers 1994, S. 473). Basis dieses Ansatzes sind die Aktualisierungstendenz, die alle Bedürfnisse eines Individuums einschließt und eine Entwicklungsrichtung hin zu mehr Autonomie und Selbstständigkeit vorgibt, und die Annahme eines Selbstkonzeptes, das aus allen Erfahrungen besteht, die das Individuum selbst betreffen und seinem Bewusstsein zugänglich sind. Damit ein Individuum möglichst viele Erfahrungen in sein Selbstkonzept integrieren kann, auch solche, die es sich bisher nicht bewusst machen konnte, ist es notwendig, dass der Interaktionspartner die Grundhaltungen Akzeptanz, Empathie und Kongruenz einnimmt und ausdrückt.

Für den schulischen Bereich sind die wichtigsten Vertreter in Deutschland R. Tausch und A. Tausch, die diesen Ansatz auf die schulische Erziehung und Unterricht übertragen und besonders in den 1960er und 1970er Jahren eine Vielzahl von empirischen Studien, auch im schulischen Bereich, durchgeführt haben (vgl. Tausch/ Tausch 1998 sowie Rogers 1994, S. 501 f.). Allerdings unterscheiden sich Rogers und Tausch/ Tausch hinsichtlich der Normativität ihrer Ausführungen deutlich. Während Rogers die Aktualisierungstendenz explizit als Annahme setzt (vgl. Rogers 1989, S. 22), aber die therapeutischen Grundhaltungen aus der eigenen Erfahrung heraus als zentrale Determinanten des therapeutischen Prozesses feststellt (vgl. Rogers 1989, S. 32 ff.), argumentieren Tausch und Tausch stärker normativ: Sie stellen ihre Wertauffassungen an den Anfang ihrer Ausführungen und benutzen diese als Ausgangspunkt, um auszuführen, wie sie mit dem personenzentrierten Ansatz verwirklicht werden können (vgl. Tausch/ Tausch 1998, S. 19 ff.).

3.3.2 Entwicklung des Selbstkonzepts

Zentral ist bei Rogers die Annahme, dass jedes Individuum „in einer ständig sich ändernden Welt der Erfahrung, deren Mittelpunkt es ist“, existiert¹¹ (Rogers 1983, S. 418). In dieser subjektiv wahrgenommenen Realität agiert und reagiert es, d.h. die subjektive Wahrnehmung bestimmt die Handlungen eines Individuums (Rogers 1983, S. 421). Richtungsweisend für die individuelle Entwicklung ist die Aktualisierungstendenz, d.h. das zentrale Bedürfnis jedes Individuums nach Erhaltung und Vervollkommen. Dieses Bedürfnis schließt alle anderen Bedürfnisse ein, insbesondere auch das nach positiver Selbstbeachtung bzw. Beachtung durch andere (vgl. Rogers 1989, S. 49; Rogers 1994, S.491). Im Idealfall richtet sich das Verhalten des Menschen nach den gegenwärtigen Bedürfnissen und damit nach der Aktualisierungstendenz. Dadurch ist jedes Verhalten, auch wenn es nicht sozialen Normen entspricht, grundsätzlich ziel- und zweckgerichtet, und alle Handlungen eines Individuums sind subjektiv sinnvoll (vgl. Rogers 1983, S. 424 ff.). Emotionen begleiten und fördern im Sinne der Aktualisierungstendenz zielgerichtetes Verhalten (vgl. Rogers 1983, S. 422 ff. sowie Rogers 1989, S. 21 ff.). Um die Verhaltensweisen und Handlungen eines Individuums zu verstehen, ist es daher notwendig, sich in die Realität des anderen hinein zu versetzen und herauszufinden, wie er die Realität subjektiv wahrnimmt¹² (Empathie; vgl. Rogers 1983, S. 427ff.; Kap. 3.3.3). Die Begriffe „Selbst“, „Selbstkonzept“ und „Selbststruktur“ werden bei Rogers synonym gebraucht. Das Selbst enthält Wahrnehmungsmuster, Wahrnehmungen der Beziehungen zwischen dem Ich und anderen und Wahrnehmungen von verschiedenen Lebensaspekten – einschließlich der mit ihnen verbundenen Werte (vgl. Rogers 1989, S. 26). Die Elemente des Selbstkonzepts können, müssen aber nicht dem Individuum bewusst sein (vgl. Rogers 1989, S. 26 ff.). Das Selbstkonzept befindet sich in einem Prozess ständiger Veränderung und Entwicklung, dies ist in der Aktualisierungstendenz enthalten (vgl. Rogers 1989, S. 22). Die Entwicklung des Selbst geschieht dabei innerhalb der Grenzen dessen, welche Erfahrungen und Bewertungen vom Bewusstsein zugelassen werden können; Erfahrungen und Bewertungen, die nicht mit dem Selbstkonzept übereinstimmen, werden dem Bewusstsein nicht zugänglich gemacht (vgl. Rogers 1983, S. 429 ff.). Die Entwicklung des Selbstkonzepts geschieht in Interaktion mit der Umwelt, insbesondere mit anderen Menschen (vgl. Tausch/ Tausch 1998, S. 12). Das Bedürfnis nach positiver Beachtung ist dabei grundlegend. Günstig für ein gut integriertes Selbstkonzept ist es, wenn das Individuum möglichst häufig bedingungslose positive Beachtung erfährt, damit es die Bewertung von Erfahrungen, die es selbst macht, nicht an gelernte, sondern an selbst erfahrene, der Aktualisierungstendenz entsprechende Bewertungen knüpfen kann. Beachtet werden muss dabei, dass die subjektive Realität des Individuums von der

11 Als „Erfahrung“ wird alles bezeichnet, „was sich innerhalb des Organismus in einem bestimmten Augenblick abspielt und was potenziell der Gewahrwerdung zugänglich ist“ (Rogers 1989, S. 23). Dies schließt explizit auch Erinnerungen und nicht bewusste Erfahrungen ein, wenn diese die augenblickliche Situation beeinflussen.

12 Mit dem Begriff „Wahrnehmung“ werden im Gegensatz zum Begriff „Erfahrungen“ nur die Reize bezeichnet, die vom Individuum bewusst wahrgenommen und mit Bedeutung versehen werden (vgl. Rogers 1989, S. 25). Damit enthalten Wahrnehmungen bereits eine subjektive Interpretation des Individuums.

subjektiven Realität seiner Interaktionspartner abweichen kann (vgl. Rogers 1989, S. 48 f.). Das Bedürfnis nach Beachtung durch andere wird im Laufe der Sozialisation ersetzt durch ein Bedürfnis nach Selbstbeachtung, das „aus der Verknüpfung von *Selbsterfahrungen* mit Befriedigungen oder Versagungen des *Bedürfnisses nach positiver Beachtung*“ entsteht (Rogers 1989, S. 50; Hervorhebungen im Original). Durch das Erleben von Selbstbeachtung wird das Individuum „sozusagen sein eigenes Gegenüber“ (Rogers 1989, S. 50). Wenn dagegen die Beachtung durch andere an Bedingungen geknüpft ist, werden diese Bedingungen auch für die Selbstbeachtung übernommen. Dies führt dazu, dass die Erfahrungen, die das Individuum macht, selektiert werden; bewusst werden nur diejenigen Erfahrungen, die zum Selbstkonzept passen (vgl. Rogers 1983, S. 429 ff.; Rogers 1989, S. 29 ff.).

Erfahrungen, die nicht mit dem Selbstkonzept übereinstimmen, können nur dann wahrgenommen, überprüft und ggf. in die Struktur des Selbst eingefügt werden, wenn jegliche Bedrohung fehlt. In den meisten Fällen genügt es, wenn das Individuum noch mal alleine die betreffende Erfahrung reflektiert, es sei denn, der Widerspruch zum Selbstkonzept ist sehr groß (vgl. Rogers 1983, S. 445 ff.). Idealerweise können alle Erfahrungen und Bedürfnisse bewusst symbolisiert und in das Selbstkonzept integriert werden. Eine solche Kongruenz von Selbstkonzept und Erfahrungen kann sich auf einige Erfahrungsbereiche oder auf den gesamten Erfahrungsbereich des Individuums beziehen (vgl. Rogers 1989, S. 32, S. 50; Rogers 1983, S. 434 ff.). Ein psychisch gut angepasstes Individuum braucht nur wenige Bedrohungen des Selbstkonzepts, d.h. Erfahrungen, die nicht zum Selbst passen, abzuwehren; es wird sich folglich gegenüber anderen akzeptierender und verständnisvoller verhalten (vgl. Rogers 1983, S. 447ff.).

Ziel des personenzentrierten Ansatzes ist es, das eigene, vollständige Selbstbild zu erkennen und zu akzeptieren, sodass möglichst viele Erfahrungen mit den dazugehörigen Werten integriert werden können. Um dies zu erreichen, wird auf die Aktualisierungstendenz vertraut. Betont wird, dass Menschen auch dann Verantwortung für sich selbst übernehmen müssen, wenn sie Probleme haben oder gestört sind (vgl. Rogers 1983, S. 451 ff.; Davison/ Neale 1996, S.629 f.). Für den Umgang mit Schülern mit dem Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung bedeutet das, dass das als auffällig beurteilte Verhalten in irgendeiner Form der Aktualisierungstendenz entspricht und entweder zu positiver Selbstbeachtung führt oder dazu dient, Bedrohungen abzuwehren. Das bedeutet, dass es notwendig ist, gemeinsam mit dem Schüler am Verhalten zu arbeiten und gemeinsam zu eruieren, welche zentralen Bedürfnisse es sind, die zum jeweiligen Verhalten führen und wie das auffällige Verhalten verändert und die Bedürfnisse auf anderem Wege befriedigt werden können. Dass Erfahrungen, die nicht zum Selbstkonzept passen, in dieses nicht integriert werden können, bedeutet aber auch, dass die Schüler sich ihres Verhaltens nicht zwangsläufig bewusst sein müssen und dass damit gerechnet werden muss, dass sie Gespräche über ihr Verhalten als bedrohlich empfinden und daher abzuwehren versuchen.

3.3.3 Förderliche Eigenschaften der Interaktionspartner

Laut Rogers wird der Umgang mit eigenen Erfahrungen im Wesentlichen durch Akzeptanz oder Nichtakzeptanz von Verhalten bzw. Eigenschaften durch die Umwelt gelernt. Verhalten in sozialen Situationen resultiert aus dem Umgang mit Erfahrungen und aus dem daraus entstandenen Selbstkonzept. Ergänzend dazu erklären Tausch und Tausch sowohl den unterschiedlichen Umgang mit Erfahrungen als auch das Lernen von Verhalten mit dem Ansatz des Lernens am Modell (vgl. Kap. 3.4.3; Tausch/ Tausch 1998, S. 31 ff.). Sie gehen davon aus, dass sowohl beobachtbares Verhalten, besonders im sozialen Bereich, als auch der Umgang mit eigenen Erfahrungen und Gefühlen und damit das Selbstkonzept gelernt wird, indem Verhaltensmodelle bewusst oder unbewusst wahrgenommen und imitiert werden. Daher betrachten Tausch und Tausch Erwachsene, auch Lehrer, vor allem als Verhaltensmodelle für die Kinder. Um die zentralen Erziehungsziele (vgl. Tausch/ Tausch 1998, S. 19 ff.) zu erreichen, die in etwa den Auswirkungen eines gut integrierten Selbstkonzepts entsprechen, wird es als förderlich angesehen, dass die Erziehenden sich in die Kinder einfühlen (Empathie), sie akzeptieren (Akzeptanz) sowie echt und aufrichtig sind (Kongruenz; vgl. Rogers 1994, S.475 f.; Tausch/ Tausch 1998, S. 99). Für diese drei Grundhaltungen wird beansprucht, dass sie in allen zwischenmenschlichen Beziehungen hilfreich sind (vgl. Tausch/ Tausch 1998, S. 114f.). Werden diese drei Grundhaltungen verwirklicht, verhalten sich Erziehende den Kindern bzw. Jugendlichen gegenüber nicht-dirigierend und fördernd (vgl. Tausch/ Tausch 1998, S. 243 ff.). Entsprechend betont bereits Rogers, dass der Therapeut bzw. Berater, d.h. letztlich derjenige, der in der Situation die Definitionsmacht besitzt, nicht manipulieren oder werten, sondern auf die Aktualisierungstendenz vertrauen soll (vgl. Rogers 1994, S. 475 f.). Im Folgenden werden die Grundhaltungen Akzeptanz, Empathie und Kongruenz genauer vorgestellt.

Akzeptanz

Akzeptanz meint eine „bedingungslose positive Wertschätzung“ (Rogers 1994, S.481); Tausch und Tausch übersetzen sie als „Achtung–Wärme–Rücksichtnahme“ (Tausch/ Tausch 1998, S. 118). Sie äußert sich nicht nur im Umgang *mit* einem anderen, sondern auch in Gesprächen *über* einen anderen (vgl. Tausch/ Tausch 1998, S. 123). Akzeptanz bedeutet nicht, alles zu billigen, was der Interaktionspartner, d.h. in erzieherischen Kontexten der zu Erziehende, tut und seine Einstellungen immer zu teilen, sondern dass der zu Erziehende spürt, dass solche Diskrepanzen die Beziehung zwischen ihm und der erziehenden Person nicht beeinträchtigen und dass die Anteilnahme der erziehenden Person nicht an Bedingungen oder an die Bewertung seiner Verhaltensweisen geknüpft ist (vgl. Rogers 1989, S. 35; Rogers 1994, S. 482; Tausch/ Tausch 1998, S. 130). Das bedeutet für die erziehende Person zu akzeptieren, dass die andere Person auch Gefühle, Verhaltensweisen und Einstellungen zeigt, die sie selbst als negativ bewertet. Akzeptiert wird somit die Existenz dieser Gefühle usw., unabhängig von deren Bewertung. Grundlegend ist, dass diese Einstellung der positiven Wertschätzung auch ausgedrückt wird, sowohl durch Handlungen, als auch durch nonverbale und verbale Äußerungen. Für den Konfliktfall wird vorgeschlagen, dass die erziehende Person ihre eigenen Gefüh-

le ausdrückt, die sie mit dem Verhalten des zu Erziehenden verbindet. Damit wird zwischen der Kritik am Verhalten auf der einen und Eigenschaften des zu Erziehenden und der Beziehung zu ihm auf der anderen Seite unterschieden und es wird kommuniziert, dass zwar bestimmte Verhaltensweisen von der erziehenden Person als nicht wünschenswert beurteilt werden, dass dies aber nicht die Beziehung beeinträchtigt, der zu Erziehende als Person dennoch geschätzt wird und positive Aufmerksamkeit, Interesse und Wertschätzung erfährt (vgl. Tausch/ Tausch 1998, S. 130 ff.). Indikatoren für Akzeptanz sind die soziale Reversibilität sowie das Ausmaß von Ermutigung. Soziale Reversibilität bezieht sich hauptsächlich auf hierarchische Kontexte und bedeutet angewendet auf die Interaktion zwischen Schülern und Lehrkräften, dass die Äußerungen der Lehrkräfte gegenüber den Schülern so formuliert sind, dass sie so ohne Probleme auch von den Schülern der Lehrkraft gegenüber geäußert werden könnten (vgl. Tausch/ Tausch 1998, S. 166f.). Ermutigung wird besonders dann für hilfreich gehalten, wenn diese in Verbindung mit eigenen Gefühlen und Eindrücken formuliert wird (s. Kongruenz; vgl. Tausch/ Tausch 1998, S. 177).

Empathie

Empathie meint genaues einführendes Verstehen. Das bedeutet, dass eine Person (z.B. ein Lehrer) die Welt mit den Augen des Interaktionspartners (z.B. des Schülers) sieht, ohne über sie oder ihre Wahrnehmungen zu urteilen, sie zu bewerten, zu analysieren oder zu diagnostizieren. Dafür ist es wichtig, „den inneren Bezugsrahmen des anderen möglichst exakt wahrzunehmen, mit all seinen emotionalen Komponenten und Bedeutungen, gerade so, als ob man die andere Person wäre, jedoch ohne jemals die ‚als ob‘-Position aufzugeben“ (Rogers 1989, S. 37), d.h. ohne sich mit der anderen Person zu identifizieren. Ziel ist es, die subjektiv wahrgenommene Realität der anderen Person zu ergründen und dadurch sein Handeln, seine Gefühle, sein Wahrnehmen und seine Bewertungen verstehen zu können. Dies hat zwei Effekte. Erstens wird dadurch der Gesprächspartner zur Selbstexploration angeregt, d.h. dazu, seine eigene Realität genauer zu erkunden und zu klären und ggf. sein Selbstkonzept zu modifizieren. Zweitens ist eine Person, die Empathie zeigt, besser in der Lage, den anderen zu verstehen und kann in ihren eigenen Handlungen auf die Bedürfnisse des anderen Rücksicht nehmen (vgl. Tausch/ Tausch 1998, S. 180). Um Empathie zu zeigen ist es hilfreich, dem Interaktionspartner mit eigenen Worten das zurückzumelden, was von seinen Erlebnisinhalten verstanden wurde, und auf diese Weise die Wahrnehmungen immer wieder bezüglich ihrer Genauigkeit zu überprüfen (aktives Zuhören). Außerdem ist es wichtig, die Grenzen des Interaktionspartners zu erkennen und zu respektieren (vgl. Rogers 1994, S. 476 ff.; Davison/ Neale 1996, S.630 f.; Tausch/ Tausch 1998, S. 177). Analysierende Erklärungen, Bewertungen (auch in Form von Diagnosen) oder Interpretationen des Erlebens des anderen sollten vermieden werden, um dem Interaktionspartner nicht das eigene Wertesystem aufzudrängen (vgl. Tausch/ Tausch 1998, S. 178).

Kongruenz

Kongruenz bedeutet, dass die Erfahrungen und die Handlungen eines Individuums mit seinem Selbstkonzept übereinstimmen. Meist wird Kongruenz mit Echtheit, Stimmigkeit

und Aufrichtigkeit übersetzt; der Begriff schließt Spontanität, Offenheit und Authentizität ein (vgl. Davison/ Neale 1996, S.630). Kongruenz lässt sich in zwei Aspekte einteilen: erstens Aufrichtigkeit dem eigenen Empfinden gegenüber, d.h. die Kongruenz zwischen Selbstkonzept und Erfahrungen, und zweitens Aufrichtigkeit anderen Personen gegenüber, d.h. die Kongruenz zwischen Selbstkonzept und Handlungen (vgl. Rogers 1994, S. 484; Tausch/ Tausch 1998, S. 214 ff.). Idealerweise werden dem Individuum die eigenen Wahrnehmungen und Gefühle bewusst und diese werden offen kommuniziert, und zwar nicht in Form von Bewertungen oder Anschuldigungen, sondern explizit in Form von eigenen Gefühlen und Wahrnehmungen. Auf diese Weise wird auch beim Interaktionspartner sowohl der Kontakt zu sich selbst als auch die Öffnung gegenüber anderen gefördert (vgl. Tausch/ Tausch 1998, S. 228). Kongruenz bedeutet jedoch ausdrücklich nicht, dass eine Person alles sagt oder tut, was ihr durch den Kopf geht (vgl. Tausch/ Tausch 1998, S. 234f.). Sie soll bei aller Echtheit taktvoll bleiben und Empathie und Akzeptanz zeigen; das soll aber einer inneren Einstellung entspringen. Dafür muss sich die Person in einem hohen Maße über sich selbst bewusst sein, Akzeptanz und Empathie verinnerlicht haben und zu deren Kommunikation von einem großen Reaktionsspektrum spontan Gebrauch machen können. Kongruenz und Professionalität schließen sich also nicht gegenseitig aus. Kongruenz kann auch als „Korrekturvariable“ für die anderen beiden Grundhaltungen, Akzeptanz und Empathie, interpretiert werden: Damit eine angst- und bedrohungsfreie, akzeptierende und einführende Atmosphäre entstehen kann, müssen die Akzeptanz und die Empathie auch seitens der erziehenden Person wirklich empfunden und erfahren und nicht lediglich oberflächlich oder mithilfe angelernter Techniken kommuniziert werden (vgl. Rogers 1989, S. 40; Rogers 1994, S. 485; Tausch/ Tausch 1998, S. 214).

Rogers geht davon aus, dass es genügt, wenn ein Berater, Erziehender o.ä. gegenüber dem Klienten und seinen Problemen die Einstellungen Akzeptanz, Empathie und Kongruenz empfindet und zeigt (vgl. Rogers 1989, S. 42). Auch Tausch und Tausch gehen davon aus, dass eine Person, die diese drei Grundhaltungen lebt, gegenüber anderen Personen hauptsächlich fördernd und „nicht-dirigierend“ tätig wird (vgl. Tausch/ Tausch 1998, S. 243f.), d.h. Tätigkeiten ausübt, mit denen sie andere in ihrer Persönlichkeitsentwicklung unterstützt. Bezogen auf schulischen Unterricht bedeutet dies beispielsweise, dass die Lehrkraft bemüht ist, im Sinne der Grundhaltungen Interessensgegensätze auszuhandeln und Konflikte zu bewältigen (vgl. Tausch/ Tausch 1998, S. 315 ff.). Im Gegensatz zu Rogers konstatieren Tausch und Tausch aber, dass die Grundhaltungen Akzeptanz, Empathie und Kongruenz auf Grund der vielen Faktoren, die die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen beeinflussen, zwar „sehr günstige Bedingungen, jedoch keine Garantie für die angemessene Entwicklung junger Menschen“ sind (Tausch/ Tausch 1998, S. 99).

Rogers ließ den Verlauf und Erfolg der Personenzentrierten Psychotherapie evaluieren (vgl. Davison/ Neale 1996, S. 632 f.). Zu diesem Zweck wurden Skalen entwickelt, die zur Einschätzung des Verhaltens des Therapeuten dienen, um zu überprüfen, in welchem Maße dieser die Grundhaltungen Akzeptanz, Empathie und Kongruenz tatsächlich einnimmt; Kriterium für deren Wirksamkeit ist meist eine Änderung im Verhalten und Erleben des Klienten. Die Klientenzentrierte Psychotherapie hat diesen Untersuchungen

zufolge positive Auswirkung auf die Selbstakzeptanz von Personen (vgl. Rogers 1994, S. 499f.).

Daneben wurden in den 1970er Jahren umfassende Untersuchungen über die Auswirkungen der Grundeinstellungen in der Schule durchgeführt. Die Grundeinstellungen sowie das Schülerverhalten und die Qualität der Lernprozesse wurden in diesen Untersuchungen durch Beobachtung und Einschätzung von Schülern und Lehrern erhoben, zum Teil wurde zusätzlich das Urteil der Schüler über ihre Lehrer, über ihre eigenen Lernprozesse und über ihre Einstellungen zum Unterricht erfragt. Die Ergebnisse lassen sich folgendermaßen zusammenfassen: Die Schüler lernen sowohl im emotionalen als auch im kognitiven Bereich um so besser, je stärker ihre Lehrer die Grundeinstellungen Akzeptanz, Empathie und Kongruenz kommunizieren und ihre Schüler nicht-dirigierend fördern (vgl. Rogers 1994, S.501 ff.; Davison/ Neale 1996, S. 632 f.; Tausch/ Tausch 1998, S. 103 ff. Kap. 5.3.6). Es kann somit als gesichert gelten, dass diese Grundeinstellungen in erzieherischen Kontexten wie der Schule eine günstige Auswirkung sowohl auf das Selbstkonzept der Schüler als auch auf die Qualität ihrer schulischen Leistungen haben. Weiterhin wird nur ein relativ geringer Prozentsatz der Lehrkräfte als deutlich akzeptierend, empathisch, kongruent und nicht-dirigierend fördernd eingestuft (vgl. Tausch/ Tausch 1998, S. 104; Kap. 5.3.6). Äußere Bedingungen wie z.B. die Klassengröße spielen bei der Kommunikation der Grundhaltungen keine wesentliche Rolle; wichtig scheint es aber zu sein, dass sich Lehrer mit ihrem eigenen Unterrichtsstil, ihren eigenen Einstellungen und ihrer eigenen Persönlichkeit auseinandersetzen (vgl. Tausch/ Tausch 1998, S. 377 ff.).

3.4 Lerntheoretische Ansätze

3.4.1 Einführung

Lerntheoretischen Ansätzen ist die Annahme gemeinsam, dass abweichendes Verhalten nach den gleichen Prinzipien gelernt wird wie angemessenes, den Erwartungen entsprechendes Verhalten (Bauer 1979, S. 19). Verhaltensauffälligkeiten im Unterricht werden somit als erlerntes, unangemessenes Verhalten interpretiert, das durch eine Veränderung der Umweltbedingungen oder durch das Anregen von Lernprozessen verändert werden kann (vgl. Rost u.a. 1975, S. 9; Bauer 1979, S. 19; Myschker 1999, S. 249).

Lerntheoretische Ansätze gehen auf die Untersuchungen von Pawlow, Watson, Thorndike, Skinner und anderen ab ca. 1910 zurück (vgl. Steiner 2001, S. 139). Die klassischen behavioristischen Ansätze nehmen das beobachtbare Verhalten und beobachtbare Merkmale der Situation zum Ausgangspunkt, um das Lernen von Verhalten zu beschreiben; das innere Erleben der Menschen wird dabei nicht berücksichtigt. Eine Weiterentwicklung dieser klassischen Lerntheorien ist das Lernen am Modell bzw. die sozial-kognitive Lerntheorie, die ebenfalls häufig zur Erklärung von Verhaltensauffälligkeiten herangezogen wird (Bandura 1977; vgl. Myschker 1999, S. 250). Heute gibt es noch weitere Theorien, die auf den Lerntheorien beruhen, aber kognitive Elemente mit einbeziehen, z.B. das Prozessmodell sozialen Verhaltens (Pfungsten 1998a; Kap. 3.4.4). Im folgenden Abschnitt werden zunächst kurz die behavioristischen Lerntheorien vorgestellt

(Reiz-Reaktions-Lernen, instrumentelles Lernen), dann folgt ein Abschnitt, in dem die sozial-kognitive Lerntheorie beschrieben wird. In einem weiteren Kapitel wird das Prozessmodell sozialen Verhaltens (nach Pfingsten 1998a) vorgestellt, das zunächst die Aktualgenese auffälligen Verhaltens beschreibt. Dieses Modell ist für die Studie bedeutsam, weil in ihm Ansätze des instrumentellen Lernens und des Lernens am Modell miteinander verbunden und um weitere kognitiven Aspekte, insbesondere die der Informationsverarbeitung, ergänzt werden. Abschließend werden die Lerntheorien anhand der Dimensionen des Prozessmodells sozialen Verhaltens auf die Ontogenese auffälligen Verhaltens angewendet.

3.4.2 Behavioristische Lerntheorien

In diesem Kapitel werden die klassischen Lerntheorien (Reiz-Reaktions-Lernen und instrumentelles Lernen) stark zusammengefasst beschrieben, da sie auf Grund ihrer hohen Verbreitung als größtenteils bekannt vorausgesetzt werden können.

Der Ansatz des Reiz-Reaktions-Lernens geht davon aus, dass durch eine Gleichzeitigkeit von zwei Reizen (Kontiguität) eine Reaktion, die ursprünglich nur auf einen der beiden Reize hin erfolgt (den unkonditionierten Reiz), auch auf den anderen Reiz übertragen wird (vgl. Steiner 2001, S. 160 ff.; Edelmann 1994, S. 63 ff.). Somit wird gelernt, bei Auftreten eines bestimmten Reizes eine gelernte Reaktion zu zeigen, die im übrigen auch auf andere, ähnliche Reize generalisiert werden kann. In einem Experiment, das 1920 von Watson und Rayner veröffentlicht wurde (vgl. Edelmann 1994, S. 108 ff.), lernte beispielsweise Albert, ein kleiner Junge, Angst vor einer Ratte zu haben. Das Kind spielte mit der Ratte (zunächst neutraler Reiz), gleichzeitig wurde es mit einem lauten Geräusch (unkonditionierter Reiz) erschreckt. Die Schreckreaktion (Angst, Schreien) übertrug sich schon nach wenigen Malen auf die Ratte (jetzt konditionierter Reiz). Später genügte es, dem Kind Tierfelle zu zeigen, um eine Angstreaktion auszulösen (Generalisierung). Somit rief der konditionierte Reiz „Ratte“ die Reaktion „Angst“ hervor (vgl. Edelmann 1994, S. 81 f.). Man nimmt an, dass Gefühle der Angst und der Sicherheit, aber auch Vorlieben auf diese Weise gelernt werden (vgl. Edelmann 1994, S. 87 ff.). In der neueren Literatur wird ergänzt, dass diese Verbindung von Reiz und Reaktion nur dann erfolgreich ist, wenn der neutrale Reiz ein informatives Element hat, d.h. wenn er sehr häufig oder ausschließlich gemeinsam mit dem konditionierten Reiz auftritt und damit einen Hinweis über das Auftreten des konditionierten Reizes gibt (vgl. Steiner 2001, S. 162).

Mit dem Ansatz des instrumentellen Lernens¹³ wird erklärt, wie Verhalten durch äußere Faktoren geformt werden kann. Zu diesem Zweck wird das Reiz-Reaktionsmuster durch die Konsequenzen, die auf ein gezeigtes Verhalten folgen, erweitert: Auf einen Ausgangsreiz (diskriminativer Reiz) hin wird ein bestimmtes Verhalten gezeigt, das wiederum Konsequenzen nach sich zieht. Die Verhaltenskonsequenzen bestimmen, ob dieses Verhalten in Zukunft häufiger oder weniger häufig ausgeführt wird, während der diskri-

13 Die Begriffe operantes Konditionieren und instrumentelles Lernen werden in der Literatur synonym benutzt. Für den Verhaltensaufbau wird zum Teil auch der Begriff „Lernen am Erfolg“ verwendet (vgl. Edelmann 1994, S. 123).

minative Reiz dem Individuum Hinweise auf die Wahrscheinlichkeit eines Erfolges, d.h. einer positiven Konsequenz, gibt (vgl. Edelmann 1994, S. 124 ff.; Steiner 2001, S. 142 ff.). In Tabelle 3.3.1 sind die unterschiedlichen möglichen Konsequenzen kurz beschrieben.

Tabelle 3.4.1: Konsequenzen des Handelns (nach Edelmann 1994, S. 125)

	Darbietung	Beendigung
Konsequenz angenehm (Reiz oder Zustand)	positive Verstärkung	negative Bestrafung
Konsequenz unangenehm (Reiz oder Zustand)	positive Bestrafung	negative Verstärkung
Konsequenz neutral	Löschung	

Hat eine Konsequenz zum Ziel, *erwünschtes Verhalten aufzubauen*, spricht man von Verstärkung. Bei der positiven Verstärkung erfolgt der Verhaltensaufbau durch eine positive Konsequenz. Es wird zwischen materiellen Verstärkern (Gegenständen, z.B. Süßigkeiten), verbalen oder nonverbalen sozialen Verstärkern (Anerkennung, z.B. in Form von Lob oder Zunicken), Aktivitätsverstärkern (Tätigkeiten) und informativen Verstärkern (Information über die Erreichung eines Ziels, z.B. Selbstkontrolle) unterschieden (vgl. Edelmann 1994, S. 138). Eine besondere Form der materiellen Verstärkung ist die Token-Verstärkung, bei der ein Schüler beispielsweise einen Plastikchip bekommt, wenn er es schafft, fünf Minuten lang konzentriert zu arbeiten. Hat er sich eine bestimmte Anzahl von Chips erarbeitet, kann er sie gegen kleine Geschenke (z.B. einen Aufkleber o.ä.) oder gegen Privilegien (z.B. im Stuhlkreis neben zwei Schülern seiner Wahl sitzen) eintauschen (vgl. Mutzeck 2000, S. 247 ff).

Hat eine Konsequenz zum Ziel, *unerwünschtes Verhalten abzubauen*, spricht man von Bestrafung; dabei ist die Unterscheidung zwischen positiver und negativer Bestrafung (vgl. Tabelle 3.3.1) eine eher analytische, die in der Praxis so nicht immer zu treffen ist (vgl. Edelmann 1994, S. 125). Die langfristige Wirksamkeit von Bestrafung ist umstritten, denn die „Unterdrückung, Hemmung oder Verhinderung eines Verhaltens bezieht sich nicht selten auf das momentane Auftreten (Performanz), nicht auf die Verhaltensbereitschaft (Disposition). Es handelt sich in diesem Fall um eine situationsspezifische Unterdrückung, d.h. das Verhalten unterbleibt solange die Strafe droht“ (Edelmann 1994, S. 160). Hinzu kommt, dass Bestrafung unerwünschte Nebenwirkungen haben kann: Beispielsweise kann sich die Aversion, die gegenüber dem Strafreiz empfunden wird, auf die Person übertragen, die ihn ausübt; oder der strafende Erwachsene kann als Verhaltensmodell wirksam werden (vgl. Kap. 3.4.3 sowie Edelmann 1994, S. 161 f.). Abgesehen von „informativen Strafstimuli“ (Edelmann 1994, S. 163), die analog zu den informativen Verstärkern darin bestehen, dass der Lernende über das unerwünschte Verhalten informiert wird (z.B. durch Kritik oder Korrekturen), werden Strafen als normalerweise langfristig wenig effektiv eingeschätzt (vgl. Edelmann 1994, S. 163).

Günstig ist, wenn ein Verhalten, das neu gelernt wird, zunächst möglichst immer verstärkt wird; sobald das Kind die Verhaltensweise zeigt, sollte die Verstärkung möglichst unregelmäßig erfolgen um das Verhaltensmuster zu stabilisieren (vgl. Edelmann 1994,

S. 139f.). Wichtig ist, dass die Verstärker motivationsadäquat, d.h. für die Person, die verstärkt werden soll, attraktiv sind (vgl. Edelman 1994, S. 130f.).

Techniken der *Verhaltensmodifikation*, die auf diesen Annahmen zur Verstärkung und Bestrafung von Verhalten beruhen, werden auch für den Einsatz im integrativen Unterricht mit Kindern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung empfohlen (vgl. Myschker 2002, S. 197 ff.; Hillenbrand 2003, S. 132; Hoffmann 2004). Ziel ist es, die Bedingungen zu verändern, die das als problematisch beurteilte Verhalten aufrechterhalten, und Bedingungen zu schaffen, die die Realisierung von erwünschten Verhaltensweisen fördern (vgl. Rost u.a. 1975, S. 9) – d.h. es wird versucht, die Verstärkung von unerwünschtem Verhalten möglichst auszuschließen und erwünschtes Verhalten möglichst zu verstärken (vgl. Madsen u.a. 1975). Daher ist es Bestandteil von Interventionen im Rahmen der Verhaltensmodifikation, zunächst das Verhalten, das verändert werden soll, hinsichtlich der Häufigkeit und Intensität seines Auftretens systematisch zu beobachten. Im Fokus der Aufmerksamkeit sind dabei die Ausgangssituation inklusive der Reize, die das Problemverhalten auslösen, das Verhalten selbst und die Konsequenzen, die auf das Verhalten folgen, um beurteilen zu können, welche Interventionsstrategie erfolgversprechend sein könnten. Weiterhin werden sowohl das Problemverhalten als auch die Verhaltensziele möglichst weitgehend operationalisiert, um die Effektivität und die Legitimität der Interventionen kontrollieren zu können. Die Interventionstechniken selbst bestehen in der Anwendung der oben vorgestellten Mechanismen von Verstärkung und Löschung. Bestrafung wird aus ethischen Gründen und wegen der mit ihr verbundenen Nebenwirkungen möglichst vermieden (vgl. Eisert/ Barkey 1979; S. 75 ff.; Adameit u.a. 1983, S. 145 ff.; Edelman 1994, S. 174 f.; Hoffmann 2004, S. 72 ff.). Tritt das Zielverhalten schließlich vermehrt auf, werden die Interventionen sukzessive reduziert, um zu erreichen, dass das veränderte Verhalten möglichst unabhängig von Fremdverstärkung auftritt (vgl. Eisert/ Barkey 1979, S. 14ff.; Hoffmann 2004, S. 68 ff.).

Innere Vorgänge wie z.B. Wahrnehmungs- oder Verarbeitungsprozesse, die im Individuum selbst stattfinden, werden in der klassischen Form dieses Ansatzes völlig ausgeblendet. Sollen Fähigkeiten wie beispielsweise Selbstbestimmung oder Selbststeuerung gefördert werden, greift die bloße Anwendung von Fremdverstärkung aber zu kurz. In den meisten heute gebräuchlichen lerntheoretisch orientierten Konzepten wird daher die Fremdverstärkung erwünschten Verhaltens mit kognitiven Strategien kombiniert, d.h. mit Techniken zur Selbstbeobachtung, Selbsteinschätzung, Selbstinstruktion und Selbstverstärkung (vgl. Kap. 3.4.4 sowie beispielsweise Petermann u.a. 1999, S. 31 ff.; Petermann/ Petermann 2000, S. 21 ff.; Krowatschek/ Hengst 2004, S. 54 ff.). Ziel ist es, auf diese Weise Selbststeuerung aufzubauen und die Abhängigkeit des Verhaltens von äußeren Bedingungen zu verringern. Hinzu kommt, dass die Fremdverstärkung von Verhalten je nach Attributionsstil der Kinder unterschiedlich wirksam ist; bei Kindern mit internal variablen Attributionsmustern sind Selbstinstruktionstrainings effektiver als Interventionen, die sich auf Fremdverstärkung beschränken (vgl. Meichenbaum 1979, S. 45; Kap. 3.4.5).

Die Ansätze zur Verhaltensmodifikation werden in der sonderpädagogischen Literatur zum Unterricht mit Kindern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Ent-

wicklung häufig als wirksame Konzepte beschrieben (vgl. Eisert/ Barkey 1975; Madsen u.a. 1975; Mutzeck 2000, S. 236 ff.; Myschker 2002, S. 250 ff.; Hillenbrand 2003, S. 124 ff.). Kritisiert wird allerdings die in den meisten Ansätzen vorhandene starke Fremdbestimmung des Lernenden. Empfohlen wird, die Fremdbestimmung zu verringern, indem die Zielsetzungen, die mit der pädagogischen Verhaltensmodifikation verfolgt werden, den Schülern transparent gemacht werden bzw. mit ihnen gemeinsam aufgestellt werden; außerdem sollten sie ethisch begründet werden können, um nicht zum Disziplinierungs- und Anpassungsinstrument missbraucht zu werden (vgl. Rost u.a. 1975, S. 18; Hillenbrand 2003, S. 136). Im schulischen Bereich besteht außerdem die Gefahr, dass durch die Anwendung von Strategien der Verhaltensmodifikation eine möglicherweise notwendige Veränderung der Unterrichtsinhalte und -methoden ausgeklammert wird (vgl. Rost u.a. 1975, S. 19; Eisert/ Barkey 1979, S. 13). Allerdings werden auch durch die inhaltliche und methodische Unterrichtsgestaltung Umweltbedingungen gesetzt, die in die Analyse der Bedingungen, die das Problemverhalten aufrechterhalten, einbezogen werden sollten. Wenn sich dabei herausstellt, dass ein Verhaltensproblem durch die Unterrichtsmethodik verursacht ist, z.B. aufgrund andauernder Überforderung einzelner Schüler, sind vermutlich Strategien, die in einer Veränderung der Unterrichtsmethodik bestehen, wirksamer und sinnvoller als Strategien, die ausschließlich in der Verstärkung erwünschten Verhaltens bestehen.

3.4.3 Die sozial-kognitive Lerntheorie

Ausgangspunkt der sozial-kognitiven Lerntheorie ist das Lernen am Modell¹⁴ mit seinen Implikationen. Dieses wird umschrieben als „die Aneignung neuer oder die Veränderung bestehender Verhaltensweisen als Folge der Beobachtung des Verhaltens eines anderen Organismus“ (Bauer 1979, S. 15)¹⁵. Die sozial-kognitive Lerntheorie basiert auf den oben vorgestellten behavioristischen Ansätzen sowie auf der kognitiven Entwicklungstheorie Piagets (vgl. Bandura 1977, S. 30 ff.; Wender 1999, S. 87f.).

Mit der sozial-kognitiven Lerntheorie wird der Erwerb relativ komplexer Verhaltensweisen wie z.B. des sozialen und des sprachlichen Verhaltens erklärt (vgl. Edelmann 1994, S. 297; Tausch/ Tausch 1998, S. 32). Tausch und Tausch gehen außerdem davon aus, dass der Umgang mit eigenen Erfahrungen und Gefühlen durch die bewusste oder unbewusste Wahrnehmung und Imitation von Verhaltensmodellen gelernt wird (vgl. Kap. 3.3.2). Dieser Theorie zufolge muss zwischen Prozessen der Aneignung von Verhalten und Prozessen der Ausführung von Verhalten getrennt werden. Die *Aneignung* von Verhalten geschieht durch Nachahmung, unabhängig davon, welche Handlungskonsequenzen die Modellperson oder der Lernende erfährt. Die *Ausführung* von Verhalten hinge-

14 Für das Lernen am Modell gibt es sehr viele unterschiedliche Begriffe, beispielsweise Modell-Lernen, Beobachtungslernen, Nachahmungslernen, Imitationslernen, Vorbildlernen, stellvertretendes Lernen (vgl. Bauer 1979, S. 16; Edelmann 1994, S. 296), oder Wahrnehmungslernen (vgl. Tausch/ Tausch 1998, S. 32).

15 Es gibt auch Ansätze, die die Beobachtung, dass Menschen lernen, indem sie andere Menschen nachahmen, mit dem Instrumentarium klassisch behavioristischer Ansätze erklären (vgl. Bauer 1979, S. 22). Diese werden hier nicht weiter verfolgt, da sie gegenüber den in Kap. 3.4.2 beschriebenen Ansätzen keine neuen Erklärungen liefern.

gen wird durch Verstärkungsprozesse beeinflusst (vgl. Bauer 1979, S. 29f.). Aneignung und Ausführung von Verhalten lassen sich in vier Teilprozesse gliedern (vgl. Bandura 1977, S. 24 ff.; Bauer 1979, S. 30 ff.; Steiner 2001, S. 158f.):

1. Aufmerksamkeitsprozesse (attentional processes);
2. Behaltensprozesse (retention processes);
3. Motorische Reproduktionsprozesse (motor reproduction processes);
4. Motivationale Prozesse (motivational processes).

Aufmerksamkeitsprozesse

Aufmerksamkeitsprozesse auf Seiten des Lernenden sind deshalb von Bedeutung, weil nur ein Bruchteil der Reize, die auf ein Individuum einwirken, bewusst wahrgenommen und damit einem Lernprozess zugänglich gemacht werden können¹⁶. Ob das Verhalten einer Modellperson wahrgenommen wird, hängt von Eigenschaften der Modellperson, Eigenschaften des Beobachters, Eigenschaften der Struktur der jeweiligen Interaktionen und Eigenschaften der vorgeführten Verhaltensweisen ab (vgl. Bandura 1977, S. 24). Auf Seiten des Lernenden spielen vor allem seine Wahrnehmungseinstellungen eine wichtige Rolle. Diese resultieren aus früheren Erfahrungen und aus den situativen Bedingungen, und von diesen Wahrnehmungseinstellungen hängt es ab, was der Lernende genau beobachtet und wie er seine Wahrnehmungen interpretiert. Auf Seiten der Modellperson ist es förderlich für die Aufmerksamkeit des Lernenden, wenn sie als kompetent wahrgenommen wird und attraktiv ist, d.h. dem Lernenden sympathisch ist und ein hohes soziales Prestige hat. Vom Umfeld des Lernenden hängt es dabei ab, welches Verhalten er von den Menschen, mit denen er Kontakt hat, überhaupt lernen kann, d.h. welches Modellverhalten ihm dargeboten wird. Verhaltensweisen ziehen mehr Aufmerksamkeit auf sich, wenn sie dem Lernenden funktional erscheinen, außerdem spielt es eine Rolle, wie verbreitet, wie auffällig und wie komplex sie sind (vgl. Bandura 1977, S. 24f.; Bauer 1979, S. 30f.; Steiner 2001, S. 158f.). Dabei besteht das Problem, dass regelwidrige oder aggressive Verhaltensweisen meist stärker auffallen als regelkonforme oder prosoziale, und dass daher Personen, die sich regelwidrig oder aggressiv verhalten, häufiger bewusst wahrgenommen werden und als Verhaltensmodell fungieren (vgl. Tausch/ Tausch 1998, S. 33 ff.).

Behaltensprozesse

Behaltensprozesse dienen dazu, beobachtetes Verhalten über einen gewissen Zeitraum zu speichern, um es auch später noch, wenn die Modellperson nicht mehr beobachtet werden kann, zeigen zu können. Hierfür wird das Verhalten im Gedächtnis symbolisch

16 Erstaunlich sind die Parallelen zwischen der sozial-kognitiven Lerntheorie Banduras und dem Sozialbehaviorismus von G. H. Mead. Mead bezog bereits in den 1930er Jahren zusätzlich zu den Reiz-Reaktions-Mustern ausdrücklich „jene Teile der Handlung, die der Beobachtung von außen nicht zugänglich sind“ (Mead 1998, S. 46), in seine Überlegungen ein, um mit behavioristischen Theorien die Entstehung von bewusster Identität zu erklären. Hierzu betont er auch die Rolle von Aufmerksamkeitsprozessen für das menschliche Lernen, da diese dazu führen, dass der Mensch im Gegensatz zu den Annahmen in behavioristischen Theorien nicht den Umweltreizen ausgeliefert ist, sondern diese Reize selektieren und organisieren kann (Mead 1998, S. 63 f.). Hinzu kommt, dass Bandura ebenso wie Mead die Bedeutung symbolischer Prozesse betont (vgl. Bauer 1979, S. 38; Mead 1998, S. 85 ff.; Hurrelmann 1989, S. 50).

repräsentiert. Zu diesem Zweck wird es visuell oder verbal (vgl. Bauer 1979, S. 31), aber auch motorisch kodiert; bei den meisten Verhaltensweisen liegt vermutlich eine Mischform vor (vgl. Steiner 2001, S. 159). Dieser Kodierungsprozess ist kein passiver Prozess des Abbildens des gelernten Verhaltens, sondern eher eine symbolische Rekonstruktion des Verhaltens, er schließt Interpretationen, Abstraktionen, Klassifikationen und Regelbildungen ein (vgl. Bauer 1979, S. 31f.). Förderlich für das Behalten von beobachtetem Verhalten ist, es zu wiederholen. Dies kann sowohl dadurch geschehen, dass sich der Lernende das beobachtete Verhalten vorstellt („verdeckte Übung“) als auch dadurch, dass er es „offen“, d.h. in Form von beobachtbarem Verhalten, ausübt (vgl. Bauer 1979, S. 32; S. 156).

Motorische Reproduktionsprozesse

Voraussetzung für motorische Reproduktionsprozesse ist, „dass der Beobachter die physischen Möglichkeiten zur Ausführung des Modellverhaltens besitzt, und dass er die erforderlichen Teilreaktionen beherrscht“ (Bauer 1979, S. 33). Die eigentliche Ausführung des Verhaltens lässt sich analytisch in vier Schritte unterteilen:

- Die einzelnen Verhaltensschritte werden kognitiv organisiert, d.h. das Individuum muss feststellen, welche Verhaltensschritte es ausführen muss und welche davon es beherrscht.
- Das Verhalten wird ausgelöst.
- Die korrekte Ausführung des Verhaltens wird überwacht.
- Besteht eine Diskrepanz zwischen der symbolischen Repräsentation und der tatsächlichen Ausführung des Verhaltens, wird das Verhalten auf der Grundlage eigener Wahrnehmungen oder informativen Feedbacks korrigiert und dem Modellverhalten angenähert (vgl. Bandura 1977, S. 27f.).

Motivationsprozesse

Motivationsprozesse sind deshalb wichtig, weil nicht alles beobachtete Verhalten auch umgesetzt wird. Grundlegend für die Motivation sind die Verhaltenskonsequenzen. Dies gilt sowohl für Verhaltenskonsequenzen, die bei der Modellperson beobachtet werden (stellvertretende Verstärkung), als auch für Verhaltenskonsequenzen, die der Lernende für sein eigenes Verhalten erfährt (vgl. Tausch/ Tausch 1998, S. 32f. sowie Edelmann 1994, S. 298 ff.). Eine entscheidende Rolle dafür, welches beobachtete Verhalten gezeigt wird, spielt auch die Selbstverstärkung des Individuums, die davon abhängt, ob der Lernende das Verhalten befriedigend findet oder ablehnt (vgl. Bandura 1977, S. 28f.). Damit werden beobachtbare Verstärkungsmechanismen, d.h. Verstärkung von außen, als förderliche, aber nicht als notwendige Bedingung für das Lernen und Zeigen einer Verhaltensweise betrachtet (vgl. Bauer 1979, S. 34).

Die Informationen über das zu lernende Verhalten müssen nicht zwangsläufig durch reale Personen vermittelt werden, das Verhalten kann auch mit Hilfe einer fiktive Person medial, z.B. im Fernsehen, oder aber in Form einer verbalen oder schriftlichen Instruktion dargestellt werden. Welche Darstellung für einen Lernerfolg am günstigsten ist, hängt von den verschiedenen Variablen des Lernprozesses, d.h. von Merkmalen des

Modells, des Lernenden, des zu lernenden Verhaltens und der jeweiligen Situation ab (vgl. Bandura 1977, S. 39 ff.; Bauer 1979, S. 36).

Drei Effekte des Modell-Lernens werden unterschieden:

- Der *modellierende Effekt*: Es werden Verhaltensweisen gelernt, die im Verhaltensrepertoire des Beobachtenden noch nicht vorhanden sind. Dieser Effekt muss nicht eine vollständigen Übernahme des beobachteten Verhaltensmusters bedeuten, sondern ein Beobachtender kann auch gemeinsame Verhaltensattribute verschiedener Modellpersonen erkennen und daraus Regeln, Konzepte, moralische Urteile u.ä. ableiten und auf neue Situationen übertragen (abstract modeling, vgl. Bandura 1977, S. 41ff.; Wender 1999, S. 92; S. 106), und er kann Elemente beobachteter Verhaltensmuster verschiedener Personen kreativ zu neuen Verhaltensmustern kombinieren (creative modeling, vgl. Bandura 1977, S. 48f.).
- Der *enthemmende oder hemmende Effekt*: Verhaltensweisen, die der Beobachtende bereits beherrscht, treten in Zukunft leichter auf bzw. werden unterdrückt.
- Der *auslösende Effekt*: Unmittelbar nach dem Beobachten eines Verhaltens, das der Beobachtende bereits beherrscht, wird dieses Verhalten gezeigt (vgl. Bandura 1977, S. 49f.; Bauer 1979, S. 37f.; Edelman 1994, S. 297; Tausch/ Tausch 1998, S. 32).

Insgesamt wird davon ausgegangen, dass sich Person, Verhalten und Umwelt gegenseitig beeinflussen, d.h. es wird nicht nur der Lernende von der Umwelt beeinflusst, sondern er beeinflusst auch selbst durch sein Verhalten seine Umwelt. Je nach Lernbiografie des Individuums sind seine Einflussmöglichkeiten auf die Umwelt allerdings in unterschiedlich hohem Maße ausgeprägt (vgl. Bauer 1979, S. 38f.; Wender 1999, S. 96f.)¹⁷.

Ein weiteres Element der sozial-kognitiven Theorie, das nicht direkt beobachtbar ist und daher hier nur kurz erläutert wird, ist das Konzept der Selbstwirksamkeit („self-efficacy“, vgl. Wender 1999, S. 93 ff.). Inwieweit eine Person erwartet, dass ihr Handeln die Umwelt wirksam in Richtung der Handlungsziele beeinflusst und damit zum Lösen von Problemen geeignet ist (Selbstwirksamkeitserwartung), wird bei Bandura als wichtige Variable der Person gesehen, die vor allem ihren Umgang mit Problemen und Misserfolgen beeinflusst (vgl. Wender 1999, S. 93 ff.).

Durch Lernen am Modell können prosoziales und emotionales Verhalten gefördert und Problembewältigungsstrategien gelernt werden („coping modeling“, vgl. Wender 1999, S. 92). Dies wird auch in einigen Verhaltenstrainings genutzt, beispielsweise zum Abbau von Ängsten (vgl. Bauer 1979 S. 40ff.; Bauer 1998, S. 63 ff.; Tausch/ Tausch 1998, S. 33ff.; S. 42 ff.) und zum Aufbau von Selbstkontrolle (vgl. Bauer 1979, S. 132 ff.). Aber auch Aggressivität und soziale Ängstlichkeit können durch Lernen am Modell gelernt werden (vgl. Petermann u.a. 1999, S. 18 ff.; S. 29f.). Daher gilt es als ungünstig, wenn Kinder viel Gelegenheit haben, Modelle mit unerwünschtem Verhalten zu beobachten, z.B. wenn prosoziales Verhalten gelernt werden soll, aber Modelle beobachtet werden

¹⁷ Dies ist eine weitere Parallele zum symbolischen Interaktionismus, der ebenfalls davon ausgeht, dass sich Person, Umwelt und Interaktion zwischen beiden wechselseitig beeinflussen (vgl. Mead 1998/ 1934, S. 152 ff.; Hurrelmann 1989, S. 52). Dass die Individuen in unterschiedlichem Maße in der Lage sind, ihre Umwelt zu beeinflussen, hat seine Entsprechung in den Kompetenzen, die zur Aushandlung von Identität benötigt werden (vgl. Kap. 3.2.2).

können, die mit aggressivem Verhalten erfolgreich sind (vgl. Tausch/ Tausch 1998, S. 32f.; Edelman 1994, S. 300 ff.).

Für den Unterricht bedeutet dieser Ansatz, dass Kinder durch dasjenige Verhalten beeinflusst werden, welches sie bei ihren Lehrern und ihren Mitschülern wahrnehmen. Daher ist es günstig, wenn Lehrkräfte das Verhalten zeigen, das sie von ihren Schülern erwarten und das sie bei ihren Schülern fördern möchten (vgl. Tausch/ Tausch 1998, S. 31f.). Tausch und Tausch empfehlen Lehrkräften und Erziehern konkret, erstens sich sowohl gegenüber den Kindern als auch gegenüber Dritten möglichst häufig prosozial zu verhalten, zweitens dafür zu sorgen, dass die Kinder auch andere Modelle mit prosozialem Verhalten bewusst wahrnehmen und ihnen drittens möglichst häufig Gelegenheit zu geben prosoziales Verhalten zu zeigen, z.B. durch Kleingruppenarbeit (vgl. Tausch/ Tausch 1998, S. 34ff.). Kritisch anzumerken ist allerdings, dass die (sehr erfolgreichen) Experimente zum Modell-Lernen zumeist in laborähnlichen Situationen durchgeführt wurden; inwiefern sie in die komplexen natürlichen Umwelten von Kindern übertragbar sind, bleibt unsicher. Dennoch wird davon ausgegangen, dass die Annahmen der sozial-kognitiven Theorie auch für den Alltag erlauben, die Entstehung von Verhalten relativ gut zu erklären, zu prognostizieren, zu kontrollieren und Verhalten zu modifizieren (vgl. Wender 1999, S. 99).

3.4.4 Das Prozessmodell sozialen Verhaltens

In diesem Abschnitt wird das „Prozessmodell sozial kompetenten/ inkompetenten Verhaltens“¹⁸ von Pfingsten vorgestellt. Unter sozial kompetentem Verhalten wird in diesem Ansatz verstanden, „dass Individuen in mehr oder minder starkem Maße über Fertigkeiten verfügen, akzeptable Kompromisse zwischen sozialer Anpassung einerseits und individuellen Bedürfnissen andererseits zu finden und zu verwirklichen“ (Pfingsten 1998a, S. 12) – das entspricht dem Verständnis Krappmanns von einer gelungenen Identität (vgl. Kap. 3.2.2). Da allerdings die Meinungen auseinandergehen, welche Fertigkeiten dies konkret sind, schlägt Pfingsten folgende Arbeitsdefinition vor: Soziale Kompetenzen werden definiert „als die Verfügbarkeit und Anwendung von kognitiven, emotionalen und motorischen Verhaltensweisen, die in bestimmten sozialen Situationen zu einem langfristig günstigen Verhältnis von positiven und negativen Konsequenzen für den Handelnden führen“ (Pfingsten 1998a, S. 13).

Das in Abb. 3.4.1 (S. 51) schematisch dargestellte Modell, das die Aktualgenese sozialen Verhaltens beschreibt, wurde im Zusammenhang mit Trainings zur sozialen Kompetenz entwickelt, die u.a. auch bei Schülern und in der Lehreraus- und -weiterbildung angewendet werden (vgl. B. Jürgens 1998, S. 154f.). „Vorläufer des Modells ist ein ähnliches Konzept von Argyle und Kendon (1967). Weitere Aspekte stammen aus der Sozialen Lerntheorie von Albert Bandura, dem Stresskonzept von Richard S. Lazarus und kognitiv-verhaltenstherapeutischen Ansätzen. Es ist anzumerken, dass von anderen Autoren ähnliche Modellvorstellungen entwickelt wurden...“ (Pfingsten 1998a, S. 15). Mit diesem Modell kann erklärt werden, wie in einer bestimmten Situation in einer bestimmten

¹⁸ Dieses Modell wird im Folgenden abgekürzt als „Prozessmodell sozialen Verhaltens“ bezeichnet.

Person eine Handlung entsteht. Bezogen auf den Kontext dieser Arbeit kann dieses Modell erklären, wie in verschiedenen Situationen im Unterricht unterschiedliches Schüler- bzw. Lehrerhandeln entsteht. Es berücksichtigt sowohl kognitive und emotionale Aspekte der handelnden Person als auch äußere Bedingungen.

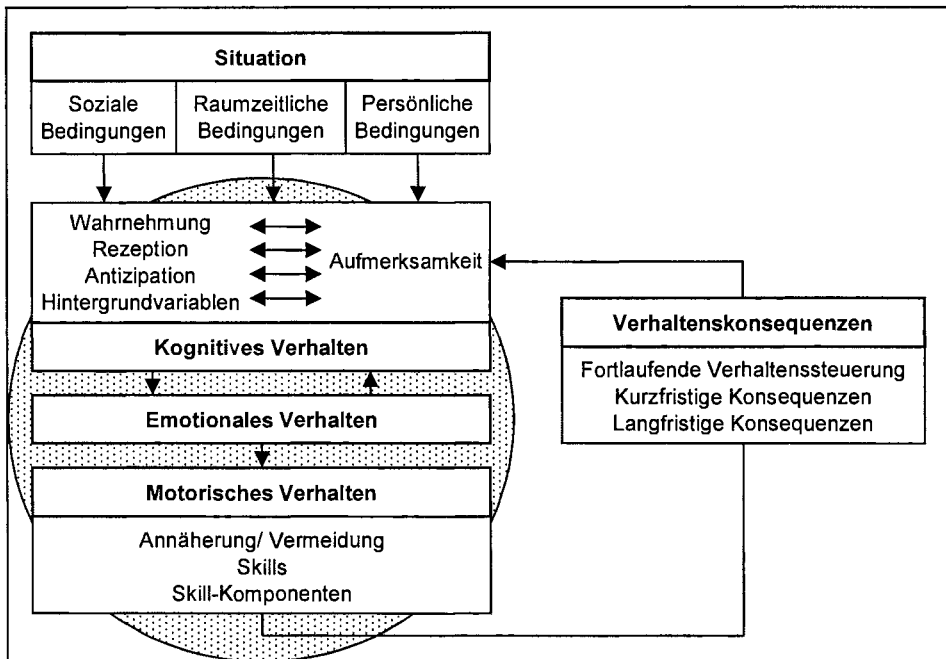


Abb. 3.4.1: Prozessmodell sozialen Verhaltens (aus: Pfingsten 1998a, S. 16)

Die *Situation*, d.h. die konkrete Alltagssituation, ist Ausgangspunkt des Modells; sie bietet den Rahmen für die Handlung. Sie besteht aus sozialen Bedingungen, räumlichen und zeitlichen Gegebenheiten sowie persönlichen Bedingungen (z.B. der aktuellen Stimmung, eigenen Zielen etc.) und lässt sich im Allgemeinen objektiv beobachten und beschreiben (vgl. Pfingsten 1998a, S.15). Übertragen auf Unterricht wäre ein Beispiel für eine konkrete Ausgangssituation, dass ein Schüler im Mathematikunterricht eine Aufgabe vorrechnen soll und ein falsches Ergebnis hat, woraufhin die Lehrerin sagt: „Kevin, das stimmt nicht, versuch’s noch mal“. In diesem Beispiel wird Fritz vor der Klasse stehend und damit in einer relativ öffentlichen Situation auf den Fehler hingewiesen (raumzeitliche Bedingung). Weitere Elemente könnten sein, dass dieser Schüler bei einem Teil seiner Mitschüler sehr unbeliebt ist (sozialer Aspekt) und dass er ohnehin der Meinung ist, dass er für das Fach Mathematik völlig unbegabt ist (persönlicher Aspekt). Vom *kognitiven Verhalten* in einer Situation hängt ab, ob und inwieweit sie für die handelnde Person ein Problem darstellt. Zentral ist zunächst, wie die Situation wahrgenommen wird (in unserem Beispiel ist der Schüler aufmerksam; genauso gut könnte es aber sein, dass er direkt nach seinem Beitrag von seinem Banknachbarn angesprochen wird

und die Lehrerreaktion überhaupt nicht wahrnimmt). Die Situationswahrnehmung leitet dann eine weitergehende Analyse der sich stellenden Aufgabe, des möglichen Verhaltens und dessen Konsequenzen ein. Ziel ist es, die Bedingungen der Situation soweit zu erkennen, dass eine (u.U. unbewusste) Entscheidung über das Verhalten möglich wird. Zu diesem Prozess werden auch frühere Erfahrungen hinzugezogen (hat zum Beispiel der Schüler häufig den Eindruck, dass seine Lösungsversuche in Mathematik falsch sind, könnte er diese Situation als einen weiteren Beweis für seine subjektiv wahrgenommene Unfähigkeit in Mathematik interpretieren). Das Ergebnis dieser Verarbeitungsprozesse sind Selbstverbalisationen. Selbstverbalisationen können dem Handelnden bewusst sein, sie können aber auch unbewusst stattfinden. Sie können sehr unterschiedlich ausgeprägt sein, angefangen von kurzen Gedankenblitzen bis hin zu längeren inneren Selbstgesprächen oder Selbstinstruktionen (z.B. „ich lern’s auch nie“, oder auch einfach nur „Oh Mist“ – vielleicht aber auch „Okay, wo könnte der Fehler liegen, gestern konnte ich das doch schon mal – mal sehen: ...“). Bei wiederholtem Vorkommen ähnlicher Situationen werden diese Verarbeitungsprozesse automatisiert (vgl. Pfingsten 1998a, S.16).

Die Entstehung von *Emotionalem Verhalten* ist nach diesem Modell durch die kognitive Verarbeitung der Situation bedingt. Umgekehrt können Emotionen auch insbesondere bei erhöhter Selbstaufmerksamkeit auf die Kognitionen zurückwirken, beispielsweise wenn ein Schüler seine Angst vor einer schwierigen Situation, in diesem Fall das Vorrechnen einer Mathematikaufgabe, als Beweis dafür sieht, wie berechtigt seine Zweifel hinsichtlich einer gelungenen Bewältigung der Schwierigkeit sind (zirkuläre Wechselwirkung: „Ich habe Angst vorm Vorrechnen an der Tafel. Das beweist, dass es wirklich schrecklich ist, vor der Klasse zu stehen und zeigen zu müssen, ob man’s kann“). Zusätzlich ist die emotionale Gestimmtheit ein wichtiges Merkmal der Ausgangssituation, sodass die Emotionen auch die sozialen Bedingungen der Situation beeinflussen (vgl. Pfingsten 1998a, S.17).

Welches *motorische Verhalten* schließlich auftritt, hängt davon ab, wie die Situation kognitiv und emotional verarbeitet wurde (je nach Selbstverbalisation und Emotion: Kevin sieht die Lehrerin mit großen Augen an oder nimmt die Aufgabe ein zweites Mal in Angriff). Als motorisches Verhalten werden alle beobachtbaren Verhaltensweisen, sowohl verbales als auch nonverbales Verhalten, bezeichnet; diese treten häufig in Form umfassender Verhaltensmuster auf (vgl. Pfingsten 1998a, S.15). Bezüglich des motorischen Verhaltens können drei Aspekte unterschieden werden: Erstens ist Voraussetzung für sozial kompetentes Verhalten, dass eine Aufgabe überhaupt in Angriff genommen wird. Zweitens müssen soziale Fertigkeiten (Skills¹⁹) verfügbar sein, d.h. eine Kombination von Verhaltensweisen, die zur Bewältigung bestimmter Aufgaben notwendig sind. Drittens ist es notwendig, dass die unterschiedlichen verbalen und nonverbalen Skill-

19 Skills (Fertigkeiten) sind Verhaltenskombinationen mit einem mittleren Ausmaß an Situationspezifität (vgl. Pfingsten 1998a, S. 30). Das bedeutet, dass eine Verhaltenskombination nicht nur für eine bestimmte Aufgabe benötigt wird, sondern für eine ganze Klasse von Aufgaben (z.B. ist der Skill, sachlich um eine Erklärung zu bitten, wenn man etwas nicht verstanden hat, u.a. für alle Situationen wichtig, in denen es um kooperatives Problemlösen geht). In anderen Situationen kann dieser Skill allerdings unpassend oder sogar kontraproduktiv sein (z.B. wenn es darum geht, bei einer Klassenarbeit Aufgaben alleine zu lösen). Diese Skills lassen sich wiederum in Verhaltenskomponenten unterteilen (vgl. Pfingsten 1998a, S. 30).

Komponenten sinnvoll und gezielt miteinander kombiniert werden (vgl. Pfingsten 1998a, S.17).

Als Folge des Verhaltens treten schließlich *Verhaltenskonsequenzen* auf: Durch motorisches Verhalten wird die Umwelt verändert; dadurch entsteht eine neue objektiv beschreibbare soziale Situation, die als Konsequenzerfahrung kognitiv und emotional weiterverarbeitet werden muss (vgl. Pfingsten 1998a, S.15). Diese Verhaltenskonsequenzen haben in der unmittelbaren Situation die Funktion der Steuerung des Verhaltens, weiterhin haben sie kurzfristige und langfristige Effekte sowohl auf das Individuum als auch auf die Umwelt (vgl. Pfingsten 1998a, S.17). Insgesamt wirken sie somit im Sinne des instrumentellen Lernens als Verstärkung oder Bestrafung von Verhalten (vgl. Kap. 3.4.2).

3.4.5 Lernen von auffälligem Verhalten

Die Ontogenese interindividueller Unterschiede hinsichtlich der sozialen Kompetenzen wird diesem Ansatz nach mit Lern- und Aufmerksamkeitsprozessen erklärt. Obwohl das Prozessmodell sozialen Verhaltens nicht zur Erklärung von Verhaltensauffälligkeiten im Unterricht konzipiert ist, ist es m.E. übertragbar, denn sowohl aggressive als auch unsichere Verhaltensmuster werden bei Pfingsten und Hinsch als sozial inkompetentes Verhalten kategorisiert (vgl. Pfingsten 1998a, S. 12). Für hyperaktives oder wenig aufmerksames Verhalten lassen sich vor allem die kognitiven Aspekte des Prozessmodells anwenden, da Annahmen der kognitiven Verhaltensmodifikation, die für impulsiv-hyperaktive Kinder entwickelt wurde (vgl. Meichenbaum 1979, S. 29 ff.; Krowatschek/Hengst 2004, S. 54f.), in die Annahmen des Prozessmodells sozialen Verhaltens einfließen. Die ontogenetischen Ursachen von Verhaltensauffälligkeiten bei Schülern werden daher im Folgenden als Lernprozesse beschrieben, die mit Hilfe der verschiedenen Ebenen des Prozessmodells sozialen Verhaltens systematisiert werden (vgl. Abb. 3.4.1).

Auf der Ebene der *Situation* können Probleme darin liegen, dass ungünstige Ausgangsbedingungen zu einer auch objektiv feststellbaren Überforderung führen (vgl. Pfingsten 1998a, S.18f.). Hier sind auch die Ergebnisse aus der Risiko-Resilienz-Forschung²⁰ zu verorten. Bezogen auf Grundschüler mit dem Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung können diese Überforderungen im schulischen und im außerschulischen Bereich liegen. Im familiären Bereich können beispielsweise die Trennung der Eltern und eine zumeist damit verbundenen Trennung des Kindes von einem Elternteil, ungünstige materielle Bedingungen und der damit verbundene Stress für die Kinder, offene oder verdeckte Konflikte innerhalb der Familie oder andere psychische Belastungen innerhalb der Familie²¹ zu einer Überforderung der Kinder führen (vgl. Hurrelmann 1988, S. 51 ff.). Daneben können auch Belastungen aus der Umwelt eine Rolle spielen, z.B. ein durch äußere Zwänge verursachter ungünstiger Tagesrhythmus, mangelnde Bewegungsmöglichkeiten etc. (vgl. Hurrelmann 1988, S. 57). Diese Situationsbedingungen

20 Der Begriff „Resilienz“ kommt aus dem Englischen und kann mit „psychischer Widerständigkeit“ übersetzt werden. Die Operationalisierung dieses Begriffes ist schwierig (vgl. Lösel/ Bender 1999, S. 40f.).

21 Die psychischen familialen Belastungssituationen wirken auf Jungen eindeutig stärker als auf Mädchen, unabhängig davon, ob sie kurzfristig oder chronisch sind (vgl. Hurrelmann 1988, S. 55f.)

sind dem Einflussbereich von Schule größtenteils entzogen. Schulische Belastungsfaktoren wie beispielsweise der zunehmende Leistungsdruck, der auf Grund der Arbeitsmarktsituation auf die Schulen übertragen wird, werden von Hurrelmann zwar erst für das Jugendalter genannt (vgl. Hurrelmann 1988, S. 63), es ist aber anzunehmen, dass dies teilweise auch schon auf Grundschulkinder zutrifft. Hinzu können Belastungen kommen, die durch die soziale Situation in der Schule, z.B. durch eine Außenseiterposition des Schülers innerhalb der Klasse oder durch abwertendes Lehrerverhalten, verursacht sind. Diese Belastungen können nicht immer durch einen Zuwachs an Kompetenzen auf den anderen Ebenen bewältigt werden (vgl. Pfungsten 1998a, S.18f.). Dies entspricht der Auffassung der Risiko-Resilienz-Forschung, dass in der Umwelt sowie in der Persönlichkeit des Kindes bestehende Risikofaktoren kumulativ wirken und in einem sehr komplexen Zusammenspiel mit Resilienzfaktoren die Entwicklung von Menschen beeinflussen (vgl. Lösel/ Bender 1999, S. 43 ff.).

Auf der Ebene des *kognitiven Verhaltens* gibt es mehrere Faktoren, die zu sozial problematischem Verhalten führen können (vgl. Pfungsten 1998a, S.19 ff.):

Im Bereich der *Wahrnehmung und Einordnung* von Situationen kann es einer Person an der Fähigkeit mangeln zu erkennen, welche Interaktionsregeln in der spezifischen Situation passend sind (vgl. Lauth 1989, S. 853; Pfungsten 1998a, S. 20). Dies kann erstens dadurch verursacht sein, dass die Person die Interaktionsregeln für diesen bestimmten Situationstypus nur in unzureichendem Maße kennt und daher unsicher ist, wie sie sich verhalten soll. Eine zweite Ursache kann sein, dass Interaktionsregeln fälschlicherweise von einem bekannten Situationsbereich auf einen unbekannten Situationsbereich übertragen werden (z.B. ein Schüler, der sich in der Schule verhält wie er es zu Hause gewöhnt ist, indem er versucht jede Anweisung des Lehrers zu verhandeln).

Probleme kann es weiterhin bei der *Rezeption* von sozialen Situationen geben. Beispielsweise ist empirisch gut abgesichert, dass Personen, die zu aggressivem Verhalten tendieren, überproportional häufig dem Interaktionspartner schädigende Absichten zuschreiben. Dabei liegt das Problem nicht darin, „dass aggressive Kinder auf eindeutige Provokationen aggressiv reagieren, sondern dass sie in ambivalenten Situationen routinemäßig eher die ungünstigere Interpretationsalternative wählen“ (Bierhoff/ Wagner 1998, S. 13; vgl. auch Lauth 1989, S. 853; Salisch 2000, S. 374). Durch Aggression und Gegenaggressionen sind Kinder mit ungünstigeren Interpretationsmustern tatsächlich häufiger Ziel aggressiven Verhaltens durch andere Kinder; Aggressionen eskalieren (vgl. Bierhoff/ Wagner 1998, S. 13). Dieser Effekt, der bereits bei Kindergartenkindern gefunden wurde, ist vermutlich dadurch verursacht, dass aggressive Personen – ebenso wie sozial unsichere oder ängstliche Personen – dazu tendieren, ihre Aufmerksamkeit auf bedrohliche Aspekte der Situation zu fokussieren (vgl. Pfungsten 1998a, S. 21f.).

Aus diesen unterschiedlichen Ursachenzuschreibungen resultieren wiederum unterschiedliche Selbstverbalisationen. So wurde festgestellt, dass sich sowohl die Art der Selbstverbalisationen als auch der Erfolg der Verhaltenssteuerung zwischen als „hyperaktiv und impulsiv“ und als „reflexiv“ eingestuft Kindern unterscheidet: Bei den „impulsiven“ Kindern fand sich ein geringeres Ausmaß verbaler Kontrolle von nonverbialem Verhalten (vgl. Meichenbaum 1979, S. 24). Die Verhaltenssteuerung durch Selbstverbalisationen scheint zumindest in gewissem Maße lernbar zu sein, darauf weisen etliche

Evaluationen von Selbstverbalisationstrainings hin (vgl. Meichenbaum 1979, S. 32 ff.). Entsprechende kognitive Elemente werden auch in aktuellen Konzentrations- und Problemlösetrainings für Kinder mit ADS oder ADHS (vgl. Krowatschek/ Hengst 2004, S. 54 ff.), in Trainings für aggressive Kinder (vgl. Petermann/ Petermann 2000, S. 21 ff.) und in Trainings für sozial unsichere Kinder eingesetzt (vgl. Petermann/ Petermann 1989, S. 74 ff.).

Hinsichtlich der *Antizipation von Verhaltenskonsequenzen* können Erfahrungen, dass aggressive, unsichere oder ängstliche Verhaltensweisen in der Vergangenheit positiv oder negativ verstärkt wurden, dazu führen, dass für diese Verhaltensweisen positive Verhaltenskonsequenzen antizipiert werden (vgl. Pfungsten 1998a, S. 22 ff.).

Auf der Ebene des *emotionalen Verhaltens* ist erstens die Eskalation von Gefühlen zu verorten. Beispielsweise erlebt die Person in einer bestimmten Situation Angst und schließt daraus, dass sie dieser Situation tatsächlich nicht gewachsen ist. Hierdurch richtet sie ihre Aufmerksamkeit verstärkt auf das Angstgefühl, es wird intensiver usw. Hinzu kommt die Angst, der Interaktionspartner könnte die Angst bemerken. Ein zweites, gänzlich anderes Problem auf dieser Ebene kann sein, dass die Person sich selbst über ihre Gefühle völlig unklar ist und sie daher auch nicht ausdrücken kann. Hier gibt es Geschlechtsunterschiede, wobei unklar ist, ob Jungen Gefühle anders empfinden oder ob sie sie anders ausdrücken – oder ob Jungen im Laufe der Sozialisation verlernen ihre Gefühle auszudrücken, weil sie es auf ihre Art nicht dürfen (vgl. Rabe-Kleberg 1999, S. 284; Pfungsten 1998a, S.29).

Auf der Ebene des *motorischen Verhaltens* werden Probleme auf die Lerngeschichte des Individuums zurückgeführt: Sozial kompetentes Verhalten wurde nicht gelernt, ggf. wurde statt dessen sozial inkompetentes Verhalten gelernt. Das Lernen von Verhalten wird dabei mit dem Lernen am Modell beschrieben (vgl. Kap. 3.4.3). Die Gründe für mangelnde soziale Kompetenzen können an unterschiedlichen Stellen im Lernprozess liegen:

1. Das sozial kompetente Verhalten war in der Vergangenheit nicht erforderlich, sodass es keinen Grund gab, es zu lernen.
2. In der Vergangenheit fehlten Personen, die als Modell für sozial kompetentes Verhalten hätten fungieren können. Auf diese Weise lassen sich auch Häufungen von sozial inkompetenten Verhalten in Familien erklären (vgl. Pfungsten 1998b, S. 38).
3. Es fehlten Gelegenheiten, sozial kompetentes Verhalten zu üben.
4. Die Konsequenzen, die auf sozial kompetentes Verhalten folgten, waren ungünstig, d.h. sozial kompetentes Verhalten wurde nicht verstärkt. So wird beispielsweise bei Jungen der Ausdruck von Gefühlen wie Trauer oder Angst häufig ignoriert oder negativ kommentiert (vgl. Pfungsten 1998b, S. 37).
5. Sozial kompetentes Verhalten wurde zunächst gelernt, dann aber durch äußere Umstände wieder verlernt (vgl. Pfungsten 1998b, S. 38), beispielsweise wenn das Kind sozial kompetentes Verhalten von einer Person gelernt hat, zu der es dann durch äußere Umstände den Kontakt verliert und ansonsten in einer für das Lernen von sozialen Kompetenzen ungünstigen Umwelt aufwächst.
6. Problematische Verhaltensweisen wurden in der Vergangenheit häufig verstärkt oder sozial kompetente ignoriert oder bestraft (vgl. Pfungsten 1998b, S. 40), z.B. indem

das Kind bekommt, was es möchte, wenn es laut genug schreit (Lernen von aggressivem Verhalten), oder indem Kinder entmutigt werden, wenn ihnen selbstständige Lösungsversuche nicht auf Anhieb perfekt gelingen (Lernen von Hilflosigkeit).

Die Probleme auf der Ebene des motorischen Verhaltens lassen sich in Defizite bei Verhaltensfertigkeiten (Skills) sowie Vermeidungsverhalten (vgl. Edelmann 1994, S. 155) einteilen. Inwieweit Skill-Defizite bei der Entstehung von Verhaltensauffälligkeiten tatsächlich eine Rolle spielen²², ist unklar, denn in einer Reihe von Untersuchungen hat sich herausgestellt, „daß bei Personen mit sozialen Verhaltensschwierigkeiten häufig gar keine bemerkenswerten Skill-Defizite bestehen“ (Pfungsten 1998a, S. 31). Diese Untersuchungen wurden jedoch überwiegend an sozial unsicheren Studenten durchgeführt und sind nicht zwangsläufig aussagekräftig für schulische Zusammenhänge.

Auf der Ebene der *Verhaltenskonsequenzen* schließlich existieren drei verschiedene Faktoren, die das Lernen sozial kompetenten Verhaltens beeinflussen: Erstens ist wichtig, welche kurzfristigen und langfristigen objektiven Konsequenzen auf das Verhalten folgen. Zweitens ist die Verarbeitung dieser Konsequenzen wichtig, insbesondere die Attribution von Erfolg und Misserfolg²³. Nur wenn positive Verhaltenskonsequenzen internal attribuiert werden, d.h. als Ergebnis des eigenen Verhaltens und nicht als Ergebnis äußerer Bedingungen (Glück, Zufall, Eigenschaften der Situation), wirken sie sich positiv auf das Selbstvertrauen und auf die Motivation aus, das entsprechende Verhalten häufiger zu zeigen. Im Falle negativer Verhaltenskonsequenzen kann es umgekehrt günstig für den Erhalt eines positiven Selbstbildes sein, wenn diese auf variable Ursachen zurückgeführt werden, d.h. auf fehlende Anstrengung oder die Schwierigkeit der betreffenden Aufgabe (vgl. Meichenbaum 1979, S. 45 ff.; Pfingsten 1998a, S. 33). Drittens lässt auch die handelnde Person selbst der Handlung Konsequenzen folgen, indem sie sich selbst für die Handlung lobt oder tadelt. Die Wichtigkeit von Selbstverstärkung und Selbstbestrafung wird dabei durch verschiedene empirische Studien an Erwachsenen und Kindern belegt (vgl. Meichenbaum 1979, S. 32 ff.; Pfingsten 1998a, S. 31 ff.; Petermann/ Petermann 2000, S. 27).

Das Prozessmodell sozialen Verhaltens hat einen besonders hohen Erklärungswert für die Aktualgenese von Verhalten. Dies bezieht sich vor allem auf aggressives und sozial unsicheres oder ängstliches Verhalten; Aufmerksamkeitsdefizite zu erklären fällt mit diesem Modell schwerer. Durch die Kombination mit den Theorien des Lernens am Modell bzw. des instrumentellen Lernens ist außerdem ein biografischer Zugang möglich, der die Ontogenese problematischen Verhaltens erklärt.

22 Dies wird auch von Lauth postuliert (vgl. Lauth 1989, S. 845).

23 Mit Attributionen sind die subjektiv interpretierten Ursachen gemeint, auf die eine Person Erfolge oder Misserfolge zurückführt. Diese lassen sich nach der Stabilität der zugeschriebenen Ursache (z.B. Begabung vs. Anstrengung) und danach, ob sie innerhalb (internal) oder außerhalb (external) des Individuums verortet werden (z.B. Anstrengung vs. Glück), in ein zweidimensionales Raster einordnen. Die Attribuierungseigenheiten einer Person unterscheiden sich je nach Erfolg oder Misserfolg, sind aber situationsübergreifend und relativ stabil (vgl. Hinsch 1998, S. 132f.).

3.5 Bewertung und Integration der Ansätze

In den vorangegangenen Abschnitten wurden drei Ansätze vorgestellt:

Der Ansatz des *symbolischen Interaktionismus* (vgl. Kap. 3.2) ermöglicht ein Verständnis dessen, wie sich in der Interaktion zwischen Individuum und Umwelt eine individuelle Identität entwickelt, wie Identität in sozialen Situationen jeweils immer wieder neu konstruiert wird und wie die Zuschreibung bestimmter Identitätsmerkmale dazu führen kann, dass diese in die eigene Identität übernommen werden. Dabei wird die Balance zwischen individuellen Bedürfnissen und gesellschaftlichen Erwartungen als Grundlage von Identität begriffen. Verhaltensauffälligkeiten können auf gesellschaftlich-institutioneller Seite mit dem Grad der Flexibilität des Normensystems, auf individueller Seite mit dem Grad der Beherrschung der für das Aushandeln von Identität notwendigen Kompetenzen erklärt werden. In einem zweiten Schritt werden sie als Produkt eines Interaktionsprozesses zwischen Individuum und Umwelt erklärt. Dieser Prozess führt zu einer Identität, die diese Abweichung von gesellschaftlichen Normen enthält. Der symbolische Interaktionismus, hier besonders der Etikettierungsansatz, kann bezogen auf den Unterricht mit verhaltensauffälligen Kindern einen umfassenden Begründungszusammenhang sowohl für identitätsbildende Aspekte der Lernumgebung als auch für die Konstruktion abweichender Identität in sozialen Situationen bieten. Dabei wird versucht, alle Arten von Abweichung zu erklären, sodass er auf alle Kategorien schulisch auffälligen Verhaltens anwendbar ist. Handlungsleitende Elemente für den Unterricht sind aus diesem Ansatz aber nur in geringem Maße ableitbar. Sie beziehen sich auf die Reflexion von Normen und den bewussten und flexiblen Umgang mit Etikettierungen.

Der *personenzentrierte Ansatz* (vgl. Kap. 3.3) enthält eine normative Zielsetzung, die u.a. „Wahrnehmungslernen, Selbstachtung und günstiges Selbstbild, klärende Auseinandersetzung mit dem eigenen Erleben einschließlich der ethisch-religiösen Wertauffassungen sowie die Bewältigung von Stress-Belastungen“ enthält (Tausch/ Tausch 1998, S. 9) und damit sehr gut den besonderen Zielsetzungen der Förderung von Kindern mit dem Förderschwerpunkt im Bereich emotionale und soziale Entwicklung entspricht (vgl. Kap. 6.2). Vor dem Hintergrund dieser Zielsetzung erklärt er die Entstehung von psychischen Problemen: Er geht davon aus, dass jeder Mensch über ein Selbstkonzept verfügt, in das die Wahrnehmungen des Individuums dann aufgenommen werden, wenn sie in die bestehende Struktur integriert werden können. Verhaltensauffälligkeiten werden als Resultat eines Selbstkonzepts aufgefasst, in das nur ein Teil der Erfahrungen integriert werden kann. Erfahrungen, die nicht zum Selbstkonzept passen, werden als Bedrohung abgewehrt. Entscheidend für die Entwicklung eines ausdifferenzierten Selbstkonzepts ist, dass die Interaktionspartner, besonders Eltern, Lehrkräfte und andere Erziehende, die Grundhaltungen Akzeptanz, Empathie und Kongruenz einnehmen und kommunizieren. Diesen Ansatz anzuwenden impliziert also, Verhaltensauffälligkeiten auf psychische Probleme, die ihrerseits wiederum umweltbedingt sind, zurückzuführen. Weiterhin gibt er handlungsleitende Impulse, die gut erforscht sind. Zum Teil greift der personenzentrierte Ansatz auf lerntheoretische Erkenntnisse zurück (vgl. Tausch/ Tausch 1998, S. 31 ff.). Die Persönlichkeitstheorie von Rogers wird lediglich von Myschker als Erklärungsansatz für Verhaltensauffälligkeiten beschrieben und von ihm als „nicht sehr ergiebig

und bisher durch empirische Untersuchungen nicht verifiziert“ (Myschker 2002, S. 105) eingestuft. Andererseits werden die Grundhaltungen, insbesondere die Akzeptanz, häufig als ein Element zur Intervention empfohlen (vgl. Mutzeck 2000, S. 220 ff.; Myschker 2002, S. 194) und gelten als empirisch abgesichert (vgl. Kap. 5.3.6).

Lerntheoretische Ansätze (vgl. Kap. 3.4) gehen davon aus, dass Verhaltensauffälligkeiten in der Vergangenheit gelernt wurden und damit auch potenziell verlernbar sind. Sie nennen Faktoren im Verhalten der Interaktionspartner, aber auch in der Person des Lernenden, die sowohl das Lernen von Verhalten als auch das Ausführen bestimmter Verhaltensweisen beeinflussen. Dadurch bieten diese Theorieansätze die Möglichkeit, beobachtbare Merkmale der Interaktion zwischen zwei Personen daraufhin zu überprüfen, ob sie auffälliges Verhalten eher begünstigen oder eher verringern. Daneben können Sie auch erklären, wie auffälliges Verhalten in der Vergangenheit gelernt wurde. Weiterhin enthalten sie handlungsleitende Elemente, d.h. sie geben Hinweise darauf, wie problematisches Verhalten verändert werden kann. Entsprechend gibt es eine Vielzahl von Interventionskonzepten für den schulischen und den außerschulischen Bereich, die auf der Basis lerntheoretischer Annahmen erstellt wurden, meist in Verbindung mit Annahmen zur kognitiven Informationsverarbeitung (vgl. Hinsch/ Pfingsten 1998; Petermann 1998; Petermann u.a. 1999; Krowatschek/ Hengst 2004). Diese Konzepte sind zumeist gut evaluiert und sind sowohl bei aggressivem als auch sozial unsicherem Verhalten als auch bei Aufmerksamkeitsstörungen und Hyperaktivität wirkungsvoll. Genauer vorgestellt wurde das Prozessmodell sozialen Verhaltens (Pfingsten 1998a), das neben den Verhaltenskonsequenzen auch kognitive und emotionale Aspekte berücksichtigt; Merkmale der Persönlichkeit fließen als Situationsmerkmale in das Modell mit ein.

Für diese Arbeit wird ein integrierter Ansatz gewählt. Dies wird deshalb als möglich erachtet, weil alle drei vorgestellten Ansätze mit unterschiedlichen Schwerpunkten die Rolle der Umwelt für die emotionale und soziale Entwicklung von Individuen betonen. Die Ausgangsbasis bildet das in Kap. 3.4.4 vorgestellte Prozessmodell sozialen Verhaltens und damit ein lerntheoretischer Zugang, denn dieses Modell ist relativ offen. Die für die Erklärung von Verhaltensauffälligkeiten relevanten Aspekte des symbolischen Interaktionismus und des personenzentrierten Ansatzes können gut integriert werden. Sie können helfen, die persönlichen Voraussetzungen sowohl des Kindes mit dem Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung als auch die sozialen Bedingungen der Interaktion im Klassenraum und der Persönlichkeitseigenschaften der Interaktionspartner (Lehrkräfte, Mitschüler) genauer zu fokussieren.

Zur Beschreibung der persönlichen Bedingungen des Kindes mit dem Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung können zusätzlich sehr gut die in Kap. 3.2 und Kap. 3.3 beschriebenen Überlegungen zur Identität (symbolischer Interaktionismus) bzw. zum Selbstkonzept (personenzentrierter Ansatz) herangezogen werden. Zwischen beiden Konstrukten finden sich Parallelen: Der symbolische Interaktionismus geht davon aus, dass Identität aus der Balance von individuellen Bedürfnissen und den zum Teil gesellschaftlich legitimierten Erwartungen der Interaktionspartner konstruiert wird, während der personenzentrierte Ansatz davon ausgeht, dass sich die Selbststruktur mit Hilfe der Aktualisierungstendenz entwickelt, wobei das in der Aktualisierungstendenz enthaltene Bedürfnis nach positiver Wertschätzung dazu führt, dass auch Bewertungen und Erfah-

rungen von Interaktionspartnern übernommen werden. Dies impliziert, dass das Individuum erkennen kann, an welche Bedingungen die Wertschätzung der Interaktionspartner gekoppelt ist – letztendlich finden sich somit auch hier die Erwartungen der Interaktionspartner wieder.

Der Unterschied zwischen beiden Ansätzen liegt hauptsächlich in dem *Fokus*, den sie auf das Individuum und seine soziale Umwelt richten. Im symbolischen Interaktionismus wird als Voraussetzung für Identität betont, dass individuelle und generalisierte Erwartungen und Zuschreibungen anderer Personen internalisiert und in die Struktur der Identität eingebunden werden müssen, und von dieser Voraussetzung her wird in einem zweiten Schritt überlegt, wie dennoch Einzigartigkeit entstehen und mit den Erwartungen der Interaktionspartner ausbalanciert werden kann. Dadurch wird in diesem Ansatz die Rolle der sozialen Umwelt, d.h. der (institutionalisierten) Normsysteme und Rollenerwartungen betont. Der personenzentrierte Ansatz trifft dagegen ausgehend von der individuellen Bedürfnisstruktur Überlegungen, wie die Umwelt gestaltet sein sollte, damit sich das Selbst ideal entfalten, d.h. alle Erfahrungen des Individuums integrieren kann. In diesem Zusammenhang werden durch die Forderung, Akzeptanz, Empathie und Kongruenz in allen Feldern zu verwirklichen (vgl. Tausch/ Tausch 1998, S. 102), gesellschaftliche Voraussetzungen als Folge der Überlegungen zum Selbstkonzept aufgegriffen. Dennoch hat die Interaktion zwischen Gesellschaft und Individuum im symbolischen Interaktionismus einen deutlich höheren Stellenwert.

Ein weiterer Unterschied liegt in der *Normativität* der Theorien. Der symbolische Interaktionismus ist eher deskriptiv, es wird versucht, die Wechselwirkung zwischen Individuum und Gesellschaft und die Konstruktion von Identität in sozialen Situationen zu beschreiben. Wie diese Identität aussehen sollte, ist aber nur in sehr geringem Maße Gegenstand der Betrachtungen. Anders ist dies im personenzentrierten Ansatz: Die Annahme einer Aktualisierungstendenz als grundlegende Tendenz des Organismus in Richtung einer wachsenden Selbstbeherrschung, Selbstregulierung und Autonomie und weg von abhängiger Kontrolle oder Kontrolle durch äußere Kräfte (vgl. Rogers 1983, S. 422 ff.) gibt vor, welche Entwicklungsziele ein Individuum mit einem integrierten Selbstkonzept hat. Bei Tausch und Tausch werden diese Entwicklungsziele explizit thematisiert (vgl. Tausch/ Tausch 1998, S. 9). Auch die drei therapeutischen Grundhaltungen – Akzeptanz, Empathie und Kongruenz – werden normativ als Forderung für alle sozialen Lebensbereiche beschrieben.

Die Lerntheorien lassen sich m.E. sowohl durch den symbolischen Interaktionismus als auch durch den personenzentrierten Ansatz sinnvoll ergänzen:

Das interaktionistische Konstrukt der *Identität* ist hilfreich, um zwischen den Bedürfnissen des Schülers und der Anpassung an individuelle und an institutionelle Erwartungen und Zuschreibungen zu unterscheiden. Auf diese Weise können längerfristige Prozesse einer Übernahme von Zuschreibungen mit Hilfe des Etikettierungsansatzes auch unter Berücksichtigung institutioneller Normen erklärt werden. Es gibt zwar sehr große Überschneidungen zwischen beiden Ansätzen: Ebenso wie der symbolische Interaktionismus beschreiben lerntheoretische Ansätze unter besonderer Berücksichtigung des sozialen Umfeldes die Wechselwirkung von Ausgangssituation (einschließlich der in der Vergangenheit wahrgenommenen Identitätszuschreibungen), Wahrnehmungen, Verhalten und

Konsequenzen über einen längeren Zeitraum, und auch mit lerntheoretischen Ansätzen kann die Übernahme von Etikettierungen in die Identität als stabile, internale Attributionsmuster erklärt werden. Der Bezug zu den Verhaltensnormen des Umfeldes, insbesondere zu institutionell geprägten Verhaltensnormen, wird mit dem Etikettierungsansatz aber stärker explizit.

Der Personenzentrierte Ansatz und das mit ihm verbundene Konstrukt des *Selbstkonzepts* hat den Vorteil, dass Aufmerksamkeits- und Wahrnehmungsprozesse, die Voraussetzung auch für soziales Lernen sind, mit der Passung zum Selbstkonzept zumindest ein Stück weit erklärt werden können. Außerdem resultieren aus der Beschreibung der Aktualisierungstendenz (Autonomie, Selbstbeherrschung) und aus den förderlichen Einstellungen (Akzeptanz, Empathie und Kongruenz) sehr klare normative Vorgaben für Erziehungs- und Entwicklungsziele, die einerseits für die Angemessenheit von Verhaltenskonsequenzen, d.h. des Lehrerverhaltens, gelten und andererseits sehr gut zu den Förderzielen für verhaltensauffällige Kinder passen. Daher kann der personenzentrierte Ansatz auch zur Beschreibung der sozialen Bedingungen der Interaktionen im Klassenraum hilfreiche normative Orientierungen bieten. Die auch empirisch als förderlich bestätigten Grundhaltungen (Akzeptanz, Empathie, Kongruenz) können hier vor allem als Einstellungen, die die Lehrkraft als Verhaltensmodell zeigen sollte, aber auch als Einstellungen der Mitschüler in das Modell integriert werden. Daneben können sie auch zur Analyse der Verhaltenskonsequenzen in das Modell integriert werden. Dies stimmt gut mit den Annahmen des Etikettierungsansatzes überein, da akzeptierende, einführende Äußerungen objektiv in relativ geringem Maße Äußerungen enthalten, die dem Interaktionspartner stabile negative Persönlichkeitseigenschaften zuschreiben.

Fraglich ist, inwiefern verhaltenstherapeutische Interventionen mit dem personenzentrierten Ansatz zusammenpassen. Es gibt die Auffassung, dass gezielte Beeinflussung von außen im personenzentrierten Ansatz nicht notwendig ist bzw. ihm zuwiderläuft, da das Lernen im personenzentrierten Ansatz an der Aktualisierungstendenz ausgerichtet werden sollte und daher ein persönlich bedeutsames Lernen intrinsisch motiviert von „innen nach außen“ verläuft anstatt extrinsisch motiviert von „außen nach innen“ wie in den Lerntheorien behavioristischen Ursprungs (Goetze 1989b, S. 766). Andererseits geht es auch dem personenzentrierten Ansatz um eine „systematische Stärkung der Innenkontrolle“ (Goetze 1989b, S. 770), um die Verantwortlichkeit des Lernenden selbst für seinen Lernprozess zu unterstützen. Und auch der personenzentrierte Ansatz schließt nicht aus, dass aufbauend auf den Grundhaltungen Akzeptanz, Empathie und Kongruenz „spezifische Hilfen wirksam eingebracht werden können“ (Goetze 1989b, S. 791). Dies bedeutet aber auch, dass lerntheoretische Ansätze und der personenzentrierte Ansatz nur dann theoretisch sinnvoll kombiniert werden können, wenn das optimistische Menschenbild des personenzentrierten Ansatzes zugrunde gelegt wird und nicht das eher mechanistische der klassisch-behavioristischen Ansätze. Da die fehlende Betrachtung innerer Vorgänge im Behaviorismus klassischer Art aber ohnehin eher ein Hilfskonstrukt ist mit dem Ziel, dass alle theoretisch relevanten Vorgänge beobachtbar bleiben, ist diese Erweiterung relativ problemlos möglich. Hinzu kommt, dass das optimistische Menschenbild des personenzentrierten Ansatzes auch gut mit dem Ansatz des symbolischen Interaktionismus vereinbar ist, da auch hier implizit davon ausgegangen wird, dass das

Individuum eine ausgewogenen Balance zwischen den eigenen Erwartungen und den Erwartungen der Umwelt anstrebt.

Diese Studie hat einen lerntheoretischen Erklärungsansatz zur Grundlage und verbindet diesen mit dem Identitätskonzept, insbesondere der darin enthaltenen besonderen Betonung der Erwartungen der Umwelt, aus dem symbolischen Interaktionismus und mit den eher normativen Vorgaben des personenzentrierten Ansatzes. Dies hat den Vorteil, dass damit die unterschiedlichen Kategorien von Verhaltensauffälligkeiten (internalisierendes Verhalten, externalisierendes Verhalten, Aufmerksamkeitsstörungen) sowohl ontogenetisch als auch aktualgenetisch umfassend erklärt werden können und dass entsprechend Empfehlungen für den Unterricht mit verhaltensauffälligen Kindern abgeleitet und empirisch überprüfbar gemacht werden können.

3.6 Schlussfolgerungen für den Unterricht

Aus dem theoretischen Ansatz dieser Studie ergeben sich zunächst vor allem Schlussfolgerungen zum Lehrerverhalten und zum Umgangsstil, aber auch bereits zur Methodik:

Der Umgangsstil der Lehrkräfte mit den Schülern bzw. in Teamsituationen der Lehrkräfte untereinander sollte von Akzeptanz, Empathie und Kongruenz geprägt sein – dabei ist ein Element der Kongruenz, dass die Lehrkraft in der Lage ist, ihre Grenzen klar zu vermitteln, ohne dabei die Beziehung zu den Schülern zu gefährden. Damit wird präzisiert, was sozial kompetentes Lehrerverhalten im Unterricht sein kann. Ein solches Lehrerverhalten müsste dazu führen, dass sich die Schüler selbst akzeptierender verhalten. Begründbar ist dies mit allen drei vorgestellten Theorieansätzen: Mit dem sozial-kognitiven Ansatz kann diese Annahme dadurch begründet werden, dass die Lehrkraft ein Verhaltensmodell darstellt; mit dem personenzentrierten Ansatz dadurch, dass eine akzeptierende, einführende Umwelt laut Rogers dazu führt, dass das Selbstkonzept günstiger, d.h. flexibler ist und sich Individuen mit einem flexiblen Selbstkonzept akzeptierender und einführender verhalten; und mit dem symbolischen Interaktionismus dadurch, dass stärker akzeptierendes, aber trotzdem selbstsicheres Lehrerverhalten dem Schüler mehr Raum lässt, die eigene Identität auszuhandeln, ohne dass aber der Verhandlungspartner seine eigenen Erwartungen zu unklar kommuniziert.

Bei Interventionen sollte der Schwerpunkt auf Verstärkung von sozial kompetentem Verhalten auf Seiten der Schüler gelegt werden; negative Konsequenzen bzw. Strafen sollten aus logischen Verhaltenskonsequenzen bestehen und nicht willkürlich sein. Dies ist lerntheoretisch mit den Nebenwirkungen von Strafen begründbar; mit dem Ansatz des symbolischen Interaktionismus kann diese Forderung damit untermauert werden, dass willkürliche Strafen erstens ungünstig für das Lernen von Empathie sind und zweitens stärker zu negativen Identitätszuschreibungen führen. Aus Sicht des personenzentrierten Ansatzes ist sowohl Verstärkung als auch Bestrafung nicht unproblematisch, da in diesem Ansatz eine *bedingungslose* positive Wertschätzung gefordert wird. Durch gezielte Verstärkung könnte der Schüler den Eindruck gewinnen, dass er nur dann akzeptiert ist, wenn er sich auf eine bestimmte Art und Weise verhält – besonders dann, wenn die Lehrkraft außerhalb des Verstärkungsprogrammes wenig Zuwendung kommuniziert. Dieses Problem kann m.E. dadurch umgangen werden, dass die Entwicklungsziele und

die Verstärkungsformen gemeinsam und im Konsens mit dem Schüler festgelegt werden, sodass die eigenen Ziele des Schülers wirksam werden können. Dies bedeutet außerdem, dass die Lehrkraft Interesse an den Intentionen und Beweggründen des Schülers zeigen muss. Allerdings ist dies ein hoher Anspruch an alle Beteiligten, und im schulischen Alltag ist vermutlich fraglich, ob die Schüler ihre (evtl. unbewussten oder verdrängten) Ziele kommunizieren können bzw. die Beziehung zwischen der Lehrkraft und dem Schüler so gut ist, dass sie das überhaupt für angemessen halten.

Ein adaptives Lehrerverhalten, d.h. ein Lehrerverhalten, mit dem die Anforderungen, die an die Schüler gestellt werden, an deren Leistungsfähigkeit angepasst werden, sollte sich günstig auf das Schülerverhalten auswirken, da es im Sinne des personenzentrierten Ansatzes ermutigend und damit positiv auf das Selbstkonzept wirkt. Im lerntheoretischen Sinne stellt die erfolgreiche Lösung einer Aufgabe eine positive Verstärkung dar – unter der Bedingung, dass die Aufgabe nicht als zu leicht empfunden wird und damit der Erfolg auf eine Bedingung der äußeren Situation zurückgeführt wird. Auch mit dem symbolischen Interaktionismus lässt sich Adaptivität insofern begründen, als dass sich Erfolgserlebnisse positiv auf die personale Identität auswirken müssten.

Mitentscheidungsmöglichkeiten für die Schüler lassen sich vor allem mit dem personenzentrierten Ansatz begründen. Aus der Annahme eines grundlegenden Bedürfnisses nach persönlicher Entwicklung, der Aktualisierungstendenz, lässt sich ableiten, dass es sinnvoll ist die Schüler selbst Entscheidungen hinsichtlich ihres Lernprozesses treffen zu lassen um auf diese Weise persönlich bedeutsames Lernen zu ermöglichen.

Tausch und Tausch legen den Schwerpunkt auf soziales Lernen und die Arbeit in Kleingruppen bzw. mit Tutoren (vgl. Tausch/ Tausch 1998, S. 247 ff.). Die Wichtigkeit von Gruppen- oder Partnerarbeit gerade für Schüler mit dem Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung lässt sich aber auch aus dem Lernen am Modell herleiten, denn auch Peers können Modellfunktion übernehmen. Mit dem symbolischen Interaktionismus ist die Wichtigkeit von Gruppen- oder Partnerarbeit insofern begründbar, als dass die Peer-Peer-Interaktion ein wichtiges Erfahrungsfeld zur Aushandlung von Identität bildet.

In Kap. 4 werden verschiedene methodische Konzepte vorgestellt, die für integrativen Unterricht mit Kindern mit dem Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung empfohlen werden. Insbesondere wird genauer präzisiert, wie Adaptivität und Mitbestimmungsmöglichkeiten im Grundschulunterricht verwirklicht werden können. Theoretische Konzepte zum Umgangsstil und zur Klassenführung werden dagegen nicht vorgestellt, da diese aus den in diesem Kapitel dargestellten Erklärungsansätzen resultieren.

4. Ausgewählte Unterrichtskonzepte für den gemeinsamen Unterricht mit Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung

4.1 Einführung

In diesem Kapitel werden methodische Konzepte des integrativen Unterrichts mit Kindern mit dem Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung im Grundschulbereich (1.-6. Klasse) vorgestellt. Ziel dieses Kapitels ist dabei nicht, bestehende didaktische Theorien auf ihren Ertrag hinsichtlich des Umgangs mit Verhaltensauffälligkeiten oder Unterrichtsstörungen zu untersuchen¹ oder die theoretische Diskussion um die Methoden und die mit ihnen verbundenen Begrifflichkeiten in ihrer gesamten Bandbreite und Tiefe aufzuarbeiten. Dieses Kapitel bezieht sich auf die in Teil III dargestellte Studie. Daher liegt bei der Beschreibung der Schwerpunkt darauf, die Anwendung von Unterrichtskonzepten, die mit den in Kap. 3 beschriebenen Theorien vereinbar sind, im integrativen Unterricht zu beschreiben, um so Kriterien zu erhalten, die für die Operationalisierung in der Unterrichtsbeobachtung genutzt werden können (vgl. Kap. 8).

Bei der Auswahl der Konzepte werden folgende Kriterien zu Grunde gelegt:

- Das Konzept muss mit den in Kap. 3 vorgestellten theoretischen Erklärungsansätzen vereinbar sein. Daher scheiden beispielsweise Modelle aus, die auf tiefenpsychologischen oder individualpsychologischen Annahmen beruhen, z.B. das Konzept der „Integralen Komplettierung“ von M. Vernooij (vgl. Myschker 2002, S. 189f.).
- Das Konzept sollte für die Umsetzung im integrativen Unterricht praktikabel sein. Das bedeutet, dass Ansätze ausscheiden, die sonderschulübliche Klassengrößen oder eine spezielle Raumausstattung voraussetzen. Dies trifft auf viele der in der sonderpädagogischen Literatur genannten strukturierten Ansätze zu, z.B. auf den Ansatz der Reizreduktion nach Cruikshank (vgl. Hillenbrand 2003, S. 101 ff.), der die Einrichtung spezieller Lernkabinen voraussetzt und explizit nicht für den integrativen Unterricht empfohlen wird, da die Gestaltung des Klassenraums den Bedürfnissen von Schülern ohne den Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung diametral entgegensteht (vgl. Goetze/ Neukäter 1989, S. 521 ff.; Myschker 2002, S. 174f.; Hillenbrand 2003, S. 104f.), oder auf den strukturiert-schülerzentrierten Ansatz von Goetze und Neukäter, der ebenfalls explizit als Rehabilitationsmodell für die segreg-

1 Hillenbrand (2003, S. 28 ff.) gibt einen kurzen Überblick über die bildungstheoretische Didaktik, die lerntheoretische Didaktik und die kritisch-kommunikative Didaktik und kommt zu folgender Einschätzung: „Nur in der kritisch-kommunikativen Didaktik kommt die Problematik gestörter Unterrichtsprozesse zu systematischer Geltung. Von diesem Ansatz gehen auch relevante Forschungsaktivitäten zum Themenbereich Unterrichtsstörungen, auffälliges Schülerverhalten oder didaktisches Handeln unter erschwerten Bedingungen aus“ (Hillenbrand 2003, S. 35).

gierte Förderung konzipiert ist, mit dem Ziel der Rückschulung (vgl. Goetze/ Neukäter 1989, S. 541 ff.; Myschker 2002, S. 194 ff.; Hillenbrand 2003, S. 183 ff.).

- Das Konzept muss für Lehrkräfte durchführbar sein, die über eine Ausbildung für den Unterricht in Regelschulen verfügen, d.h. es darf keine speziellen sonderpädagogischen oder therapeutischen Fachkenntnisse voraussetzen wie beispielsweise der entwicklungspädagogische Unterricht (vgl. Textor u.a. 2005, S. 57 ff.; Hofmann 2004).
- Bei Konzepten aus dem Grundschulbereich muss darüber hinaus geprüft werden, ob diese Konzepte auch speziell für den integrativen Unterricht mit Kindern mit dem Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung geeignet sind.

Für den integrativen Unterricht mit Kindern mit dem Förderbedarf im Bereich emotionale und soziale Entwicklung lassen sich zwei unterschiedliche Linien ausmachen:

1. Die in der Grundschuldidaktik verwurzelten Konzepte des geöffneten Unterrichts (vgl. Kap. 4.3), verbunden mit Binnendifferenzierung (vgl. Kap. 4.2), Bewegungsangeboten (vgl. Kap. 4.4), Tutorensystemen (vgl. Kap. 4.5) und Teamteaching (vgl. Kap. 4.6), werden für die Integration von Kindern mit besonderem Förderbedarf empfohlen, auch für die Integration von Kindern mit dem Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung (vgl. Schöler 1999, S. 31 ff., Hillenbrand 2003, S. 220 ff.). Diese Konzepte bieten gute Voraussetzungen für nicht-dirigierende, fördernde Unterrichtstätigkeiten des Lehrers, wie sie im personenzentrierten Ansatz als entwicklungsfördernd erachtet werden (vgl. Kap. 3.3.3). Für Kinder mit dem Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung wird zusätzlich empfohlen, die Öffnung des Unterrichts mit Verfahren der pädagogischen Verhaltensmodifikation, Strukturierungshilfen, Social-Skills-Trainings und Förderplanung zu verbinden (vgl. Hillenbrand 2003, S. 225).
2. Daneben gibt es seltener aus der Verhaltensgestörtenpädagogik stammende, meist therapeutisch orientierte Unterrichtskonzepte, die auch im integrativen Unterricht angewendet werden. Dies gilt z.B. für den entwicklungspädagogischen Unterricht (vgl. Textor u.a. 2005, S. 57 ff.; Hofmann 2004), der an die Rahmenbedingungen des integrativen Unterrichts angepasst werden kann. Hier besteht allerdings das Problem, dass meist eine Zusatzqualifikation für die Lehrkräfte notwendig ist, weil diese nicht Bestandteil der Lehrerausbildung für Lehrkräfte an Regelschulen sind.

Fragen der Leistungsbewertung werden in dieser Arbeit nicht behandelt, obwohl sie Bestandteil des integrativen Unterrichts mit Schülern mit dem Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung sind. Für die Durchführung und Auswertung der Unterrichtsbeobachtung sind diese Fragen aber nicht relevant (zur Problematik der Leistungsbewertung im integrativen Unterricht vgl. Schöler 1993, S. 285 ff.; Heimlich 2003, S. 52f.; Bohl 2004²).

2 In dem Artikel von Bohl geht es nicht um Leistungsbewertung im integrativen Unterricht, sondern um Formen der Leistungsbeurteilung, die sich für den offenen Unterricht eignen. Da jedoch im integrativen Unterricht häufig offene Unterrichtsformen angewendet werden (vgl. Kap. 4.3), ist die Problematik sehr ähnlich.

4.2 Binnendifferenzierter Unterricht

4.2.1 Begriff und Dimensionen der Binnendifferenzierung

„Unter Differenzierung wird einmal das variierende Vorgehen in der Darbietung und Bearbeitung von Lerninhalten verstanden, zum anderen die Einteilung bzw. Zugehörigkeit von Lernenden zu Lerngruppen nach bestimmten Kriterien. Es geht um die Einlösung des Anspruchs, jedem Lernenden auf optimale Weise Lernchancen zu bieten, dabei die Ansprüche und Standards in fachlicher, institutioneller und gesellschaftlicher Hinsicht zu sichern und gleichzeitig lernorientiert aufzubereiten“ (Bönsch 1995, S. 21). Es wird zwischen innerer Differenzierung (Binnendifferenzierung) und äußerer Differenzierung unterschieden, beide Formen schließen sich gegenseitig nicht aus (vgl. Klafki/Stöcker 1985, S. 119f.). Auf Formen der äußeren Differenzierung, die eine Neubildung von Lerngruppen zur Voraussetzung hat³, wird hier nicht näher eingegangen, da äußere Differenzierung wegen ihrer segregierenden Wirkung für die Integration von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, wenn überhaupt, lediglich für kurze Zeitspannen als geeignet angesehen wird (vgl. Feuser 2002, S. 283). Binnendifferenzierung bzw. innere Differenzierung umschließt „alle jene Differenzierungsformen, die *innerhalb* einer gemeinsam unterrichteten Klasse oder Lerngruppe vorgenommen werden“ (Klafki/Stöcker 1985, S. 119, Hervorhebung im Original; vgl. Bönsch 1995, S. 34; Vollstädt 1997, S. 37).

Die Art der Binnendifferenzierung kann auf verschiedene Arten kategorisiert werden:

1. hinsichtlich der mit der Differenzierung verbundenen Lernziele,
2. hinsichtlich des Kriteriums, nach dem sich die Schüler ihren Lernstoff aussuchen bzw. ihn zugeteilt bekommen (Differenzierungskriterium);
3. hinsichtlich der Art und Weise, in der sich der Lernstoff und seine didaktische Aufbereitung für die unterschiedlichen Schüler bzw. Schülergruppen unterscheidet (Differenzierungsform) und
4. hinsichtlich des Grades der Individualisierung der Aufgabenstellungen (Differenzierungstiefe).

Hinsichtlich der *Lernziele* kann zwischen lernzielgleicher und lernzieldifferenter Differenzierung unterschieden werden (vgl. Klafki/Stöcker 1985, S. 128 f.): Lernzieldifferente Differenzierung bedeutet, dass ein Unterrichtsthema in ein für alle Schüler verbindliches Basiswissen (Fundamentum) und ein Zusatzwissen (Additum) gegliedert ist. Nach diesem Verständnis sind die Differenzierung der Unterrichtsinhalte und der Schwierigkeit (s.u.) lernzieldifferente Differenzierungsformen, während differenzierte Sozialformen, Medien und Zuwendung lernzielgleiche Differenzierungsformen darstellen. Dies ist nicht zu verwechseln mit zieldifferenter und zielgleicher Integration: Zieldifferente Integration bedeutet, dass die Schüler nach unterschiedlichen Rahmenplänen unterrichtet werden. In Berlin werden Schüler mit den Förderschwerpunkten Lernen und geistige Entwicklung zieldifferent integriert. Kinder mit dem Förderbedarf emotionale und sozia-

3 Mit äußerer Differenzierung wird die systematische Neubildung von Lerngruppen mit dem Ziel, hinsichtlich des Differenzierungskriteriums möglichst homogene Lerngruppen zu erhalten, bezeichnet (vgl. Vollstädt 1997, S. 37).

le Entwicklung werden diesem Verständnis nach grundsätzlich zielgleich unterrichtet (vgl. SenBJS 2005a, §18).

Die beiden wichtigsten *Differenzierungskriterien* für die innere Differenzierung sind die Interessen bzw. Neigungen und die Leistungsfähigkeit der Schüler, d.h. das Lerntempo, die Vorkenntnisse und Lernvoraussetzungen wie z.B. Sprachkompetenz oder Arbeitstechniken. Weitere Differenzierungskriterien, die allerdings für die innere Differenzierung eher weniger bedeutend sind, sind z.B. Alter, Geschlecht, Religionszugehörigkeit und Behinderung (vgl. Bönsch 1995, S. 21 ff.; Meschenmoser 2000, S. 57). Es können auch mehrere Differenzierungskriterien gleichzeitig berücksichtigt werden. Die Schulleistung bzw. die Leistungsfähigkeit ist vermutlich bei weitem das häufigste Differenzierungskriterium, zumal die Notwendigkeit von Binnendifferenzierung häufig mit der Heterogenität der Schulleistungen und der höheren Effektivität des Unterrichts begründet wird (vgl. Vollstädt 1997, S. 39; Bönsch 2002a, S. 5). Innere Differenzierung nach Interessen kommt in der Grundschule vor allem in Verbindung mit Formen des offenen Unterrichts vor.

Die *Differenzierungsformen* können zunächst einmal in quantitative und qualitative Differenzierung eingeteilt werden. Quantitative Differenzierung bedeutet, dass sich die Aufgabenmenge unterscheidet. Diese Form der Differenzierung gilt als problematisch, da auf diese Weise je nach Attraktivität der Zusatzaufgaben entweder besonders motivierte oder besonders langsame Schüler „bestraft“ werden (vgl. Thurn 1997, S. 32). Qualitative Differenzierung bedeutet, dass die Art der Aufgaben unterschiedlich ist. In diesem Bereich gibt es unterschiedliche Unterformen (vgl. Klafki/ Stöcker 1985, S. 133 ff.; Bönsch 1995, S. 25; Vollstädt 1997, S. 39; Jansen 1998, S. 10; Paradies/ Linser 2001, S. 36 ff.):

- Die *Schwierigkeit* bzw. die Komplexität der Aufgaben wird differenziert. Dies kann z.B. dadurch erreicht werden, dass ein unterschiedlicher Verarbeitungsgrad des Gelernten verlangt wird: Reproduktion, Anwendung, Transfer, Neustrukturierung, produktive Verarbeitung oder kreativer Umgang. Arbeiten die Schüler an offenen Aufgabenstellungen, die verschiedene Lösungswege und unterschiedliche Lösungen auf verschiedenen Niveaustufen zulassen wie beispielsweise beim kreativen Schreiben (vgl. Spinner 1993, S. 17 ff.; Payrhuber 1996, S. 39 ff.), kann auch von „Selbstdifferenzierung“ gesprochen werden, da hier „die Differenzierung sozusagen durch die Bearbeitung der Kinder selbst erfolgt, dadurch dass sie die Aufgabe auf ihrem jeweiligen Lern- und Entwicklungsstand bearbeiten“ (Demmer-Dieckmann 2001, S. 119).
- Die *Lerninhalte*, an denen die Schüler arbeiten, werden differenziert. Das kann bedeuten, dass die Schüler an unterschiedlichen Aspekten eines Lerngegenstandes arbeiten. Es kann aber auch bedeuten, dass sie an völlig unterschiedlichen Lerngegenständen arbeiten, beispielsweise wenn nach Interesse differenziert wird oder wenn individuell der Umgang mit unterschiedlichen bereits erarbeiteten Lerninhalten geübt wird (bei Bönsch gemeinsam mit der Differenzierung der Aufgabenschwierigkeit zur „thematisch-intentionalen Differenzierung“ zusammengefasst, vgl. Bönsch 1995, S. 25)
- Die *Sozialformen*, in denen die Schüler arbeiten, werden differenziert. So könnte z.B. ein Tutorensystem (vgl. Kap. 4.5) auch zur inneren Differenzierung eingesetzt werden; oder Kinder, die Schwierigkeiten haben, in einer Kleingruppe mitzuarbeiten, ar-

beiten zu zweit mit einem Partner („soziale Differenzierung“ bei Bönsch 1995, S. 25).

- Die *Medien und Hilfsmittel*, die die Schüler benutzen, werden differenziert; z.B. benutzen einige Schüler Hilfsmittel, mit denen sie konkret handeln können, andere Schüler benutzen Hilfsmittel in Form von bildlichen Darstellungen oder arbeiten ohne Hilfsmittel. Eine andere Variante ist, die Lernmaterialien je nach den Bedürfnissen der Schüler unterschiedlich zu gestalten, z.B. indem Kindern mit Leseschwierigkeiten eine größere Schrift angeboten wird („mediale Differenzierung“ bei Bönsch 1995, S. 25).
- die *Zuwendung*, die die Lehrkraft einzelnen Schülern widmet, wird differenziert. Dies meint sowohl affektive Zuwendung als auch Zuwendung in Form von Hilfestellungen. Allerdings ist von außen schwer zu unterscheiden, ob die Lehrkraft dies als Mittel der Differenzierung bewusst einsetzt oder nicht⁴.

In der Literatur werden Differenzierungskriterien und Differenzierungsformen zum Teil vermischt (vgl. z.B. Gehrman 1997, S. 123f.; Paradies/ Linser 2001, S. 36 ff.). M.E. ist es aber für die Analyse von Unterricht sinnvoll, beide Dimensionen zu trennen, denn das Differenzierungskriterium betrifft die Gruppierung der Schüler; die Differenzierungsform betrifft die Darbietung der Unterrichtsinhalte. Je nach Differenzierungskriterium sind unterschiedliche Differenzierungsformen sinnvoll, da die Annahmen über die Schüler hinsichtlich des Differenzierungskriteriums die Voraussetzung sind, um die Differenzierungsformen wählen und ausgestalten zu können. Forschungsmethodisch ist relevant, dass die meisten Differenzierungsformen unmittelbar beobachtbar sind, die Differenzierungskriterien dagegen nur, wenn die Schüler den Beobachtern bekannt sind. Sie könnten eher durch eine Befragung der Lehrkräfte ermittelt werden.

Die *Differenzierungstiefe* ist m.E. deshalb als vierte Kategorie notwendig, da weder die Bestimmung von Differenzierungskriterien, noch die bloße Form der Differenzierung darüber etwas aussagt, wie stark der Unterricht individualisiert ist. Je nach Unterrichtsform und Grad der Öffnung des Unterrichts können unterschiedlich viele Schüler die selbe Aufgabenstellung bearbeiten. Im Extremfall arbeitet jeder Schüler an einer anderen Aufgabenstellung – dann wäre die gegenseitige Unterstützung der Schüler während der Arbeit an der Aufgabenstellung deutlich erschwert (vgl. Vollstädt 1997, S. 37).

4.2.2 Diskussion im Hinblick auf den gemeinsamen Unterricht mit Kindern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung

In der integrationspädagogischen Literatur wird Binnendifferenzierung übereinstimmend empfohlen bzw. als notwendiger Bestandteil eines integrativen Unterrichts gesehen (vgl. Jaumann 1996; Wocken 1998, S. 40; Lersch 2001, S. 75 ff.; Feuser 2002, S. 284), auch bei Kindern mit dem Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung (vgl. Gehrman 1997, S. 123 ff.; Myschker 1999, S. 265 f.). Darüber hinaus gilt Binnendifferenzierung als Merkmal für guten Unterricht in allen Schulformen – von der Grundschule bis zur

4 Bönsch nennt statt dessen die „methodische Differenzierung“, bei der „das Maß der Erläuterungen oder das Lern- und Arbeitstempo variiert“ (Bönsch 1995, S. 25). Diese Form könnte je nach konkreter Ausgestaltung hier auch der quantitativen Differenzierung zugeordnet werden.

gymnasialen Oberstufe und Berufsschule (vgl. Klafki/ Stöcker 1985; Hörlein 1997; Paradies 2003; Bosse 2003; Meyer 2003, S. 39). Begründet wird dies mit dem Ziel, alle Schüler mit ihren unterschiedlichen Lernvoraussetzungen optimal zu fördern sowie soziales Lernen, insbesondere die Entwicklung von Selbstständigkeit, Kontakt- und Kooperationsfähigkeit zu unterstützen. Auch positive Effekte auf die Lernmotivation werden vermutet (vgl. Klafki/ Stöcker 1985, S. 121 ff.; S. 149; Vollstädt 1997, S. 36f.). Besondere Empfehlungen zur Art der Differenzierung werden für den Unterricht mit Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung nicht gegeben.

Strittig ist dabei allerdings, wie weit Differenzierung gehen darf: Feuser fordert als Grundlage für integrativen Unterricht die „*Kooperation* aller Kinder miteinander am *Gemeinsamen Gegenstand* in Projekten, Vorhaben, offenem Unterricht“ (Feuser 2002, S. 283, Hervorhebungen im Original⁵); dies sei die zentrale Kategorie einer integrativen Pädagogik (Feuser 2002, S. 287). Dies wird mit seinem Integrationsverständnis begründet, demzufolge „*Integration* (...) unter reformpädagogischen Gesichtspunkten zu verstehen (ist) als *kooperative Tätigkeit im Kollektiv*, in das die Lehrenden in gleicher Weise wie die Lernenden einbezogen sind“ (Feuser 2002, S. 284). Feuser befürwortet für den integrativen Unterricht auch Binnendifferenzierung – unter der Bedingung, dass alle Schüler an einem gemeinsamen Lerngegenstand arbeiten. Eine Differenzierung der Lerninhalte wird im Gegensatz zu der in Kap. 4.2.1 vorgestellten Auffassung dagegen als äußere Differenzierung kategorisiert, auch wenn die Kinder in einem gemeinsamen Unterrichtsraum und nur vorübergehend an unterschiedlichen Inhalten arbeiten (vgl. Feuser 2002, S. 289).

Wocken hingegen stellt die Ausschließlichkeit des Theorems des gemeinsamen Lerngegenstandes in Frage und befürwortet statt dessen eine „dynamische Balance von differenzierenden und integrierenden Lernsituationen“ (Wocken 1998, S. 40)⁶. Dabei unterscheidet er verschiedene Arten von Lernsituationen, die sich hinsichtlich des Inhaltsaspektes, d.h. des Bezugs auf individuelle inhaltliche Ziele der Schüler, und des Beziehungsaspektes, d.h. der Struktur der Kommunikation untereinander, unterscheiden. Er befürwortet auch „koexistente Lernsituationen“, die dadurch gekennzeichnet sind, dass die Schüler auf der inhaltlichen Ebene individuell an ihren Aufgabenstellungen arbeiten, während soziale Austauschprozesse auf der Beziehungsebene eher Nebenprodukt sind (vgl. Wocken 1998, S. 41 ff.). „Dieser ‚große Teil‘ eines integrativen Unterrichts wird durch das Theorem des gemeinsamen Gegenstandes unzureichend einbezogen, wenn nicht gar als desintegrativ ausgeblendet“ (Wocken 1998, S. 43).

Ein häufiger Kritikpunkt an der Forderung nach binnendifferenziertem Unterricht ist die erhöhte Arbeitsbelastung der Lehrkräfte, die dazu führt, dass viele Lehrkräfte zwar Differenzierung befürworten, aber nicht praktizieren (vgl. Vollstädt 1997, S. 39). Als Abhilfe wird vorgeschlagen, einen Teil der Vorbereitungsarbeit an die Schüler zu delegieren; so könnten z.B. die Schüler selbst geeignete Informationen und geeignetes Material zu dem jeweiligen Unterrichtsthema beschaffen (vgl. Jansen 1998, S. 10). Außerdem können in einem Unterricht, der auf der Arbeit in Projekten basiert, die Aufgabenstellungen

5 Die didaktische Theorie von Feuser ist komplex und kann daher hier nur verkürzt dargestellt werden.

6 Damit ist gemeint, dass es sowohl individuelle als auch gemeinsame Lernangebote geben sollte; ähnliches fordert auch Jaumann (vgl. Jaumann 1996, S. 43).

gemeinsam mit den Schülern entwickelt werden (vgl. Paradies 2003, S. 23). Dennoch hat letztendlich die Lehrkraft die Verantwortung dafür, dass Aufgabenstellungen und Material von den Schülern zu bewältigen sind – dies gilt entsprechend aber auch für Unterricht ohne Binnendifferenzierung.

Ein weiterer Kritikpunkt an der Forderung nach Binnendifferenzierung ist, dass eine methodisch nicht durchdachte Differenzierung auch negative Folgen haben kann, beispielsweise wenn leistungsschwache Schüler bemerken, dass ihre Arbeitsergebnisse für den gemeinsamen Lernprozess nicht relevant sind bzw. wenn leistungsstarke Schüler den Eindruck haben, dass sie einfach nur mehr Aufgaben zum gleichen Thema bewältigen müssen als die anderen Schüler und dass sie häufig auf andere Schüler warten und ihnen helfen müssen (vgl. Jansen 1998, S. 10). M.E. ist dieser Kritikpunkt aber kein Argument gegen Binnendifferenzierung, da diese Probleme auch im nicht binnendifferenzierten Unterricht auftreten, vermutlich dort sogar verstärkt. Er weist eher auf die Notwendigkeit hin, Binnendifferenzierung so zu gestalten, dass alle Schüler möglichst optimal gefördert und gefordert werden – die leistungsstarken genauso wie die leistungsschwachen (vgl. Jansen 1998, S. 10), beispielsweise indem durch die Arbeit an unterschiedlichen Themen oder Unterthemen alle Schüler zum gemeinsamen Unterrichtsvorhaben beitragen können.

Zu diskutieren bleibt, ob Binnendifferenzierung auch ohne die Öffnung von Unterricht (vgl. Kap. 4.3) didaktisch sinnvoll eingesetzt werden kann. Zumindest ein Unterricht, in dem nicht nur nach schulischer Leistung, sondern auch nach Interessen der Schüler differenziert wird, impliziert einen gewissen Grad der Öffnung im inhaltlichen Bereich (vgl. Kap. 4.3.1). Aber auch wenn die Schulleistungen als Differenzierungskriterium gewählt werden, hat eine Verbindung mit geöffneten Unterrichtsformen den Vorteil, dass eine Differenzierung „von unten“ (Brügelmann 2002, S. 38 ff.) leichter möglich ist, d.h. die Differenzierung wird nicht von der Lehrkraft vorgegeben, sondern entsteht dadurch, dass die Schüler zwischen unterschiedlich schwierigen Aufgaben oder zwischen unterschiedlichen Formen der Bearbeitung wählen können bzw. selbst Aufgaben entwerfen. Damit ist eine bessere Passung von Lernstoff und Lernstand bzw. Interessen möglich. Eine Differenzierung nach Leistung kann aber auch im eher frontal ausgelegten Unterricht sinnvoll eingesetzt werden, beispielsweise mit Übungssequenzen, in denen die Schüler alleine oder in Gruppen an unterschiedlichen Aufgabenstellungen arbeiten (vgl. von der Groeben 1997, S. 7f.; Jansen 1998, S. 11).

4.3 Offener Unterricht

4.3.1 Begriff und Dimensionen des offenen Unterrichts

„Offener Unterricht“ ist keine in sich geschlossene Idee bzw. kein in sich geschlossenes Konzept, sondern eher eine pädagogische Bewegung bzw. Ideengruppe von unterschiedlichen Konzepten, denen die „Bereitschaft, unterrichtliche Aktivitäten von spontanen Interessen und grundlegenden Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler abhängig zu machen“ (Nauck 1993, S. 173), gemeinsam ist. Aufgrund dessen gibt es eine Vielfalt von Versuchen, den Begriff „offener Unterricht“ einzugrenzen, die sich meist auf die Ziele des offenen Unterrichts sowie auf die Veränderungen in der Lehrerrolle und in der

Schülerrolle beziehen (vgl. die Übersichten bei Nauck 1993, S. 175f. und E. Jürgens 1994, S. 42 ff.).

Einen Versuch, den Begriff „offener Unterricht“ mit Hilfe eines zentralen Merkmals zu definieren, macht Neuhaus-Siemon: „Mit dem Terminus offener Unterricht wird im Unterschied zum geschlossenen Unterricht ein Unterricht bezeichnet, dessen Unterrichtsinhalt, -durchführung und -verlauf nicht primär vom Lehrer, sondern von den Interessen, Wünschen und Fähigkeiten der Schüler bestimmt wird. Je mehr Selbst- und Mitbestimmung dem Schüler in der Frage, wann er was und wie lernen will, zugebilligt wird, um so offener ist der Unterricht. Der Grad der Selbst- und Mitbestimmung des Lernenden durch den Schüler wird zum entscheidenden Kriterium des offenen Unterrichts“ (Neuhaus-Siemon 1989, S. 407; ähnlich bei Schöler 1999, S. 31; Ramseger 1977, S. 22 ff.; Wallrabenstein 2001, S. 54).

Diese Definition hat für empirische Untersuchungen den Vorteil, dass sie gleichzeitig offen genug ist, die verschiedenen Formen offenen Unterrichts (vgl. Kap. 4.3.2) zu fassen, und einschränkend genug, um diese von Formen des lehrerzentrierten Unterrichts abzugrenzen. Außerdem ist das genannte Hauptkriterium von offenem Unterricht, der Grad der Selbst- und Mitbestimmung, quantifizierbar. Veränderungen in der Schüler- und Lehrerrolle dahingehend, dass die Schüler zunehmend die Verantwortung für ihren Lernprozess übernehmen und die Lehrkraft eher eine begleitende, unterstützende und beratende Rolle einnimmt (vgl. E. Jürgens 1994, S. 42 ff.), ergeben sich als Folgeeffekte der Selbst- und Mitbestimmung durch die Schüler. Inwiefern darüber hinaus „offener Unterricht“ und „schülerzentrierter Unterricht“ synonym benutzt werden können, ist strittig. Konstitutiv für den schülerzentrierten Unterricht ist, dass er an den Interessen der Schüler ausgerichtet ist. Das muss je nach Definition nicht zwangsläufig Mitentscheidungsmöglichkeiten für die Schüler enthalten, denkbar wäre auch, dass die Lehrerin Inhalte und Methodik vorgibt, dabei aber berücksichtigt, was ihrer Meinung nach die Bedürfnisse und Interessen der Schüler sind (vgl. Neuhaus-Siemon 1989, S. 407; E. Jürgens 1994, S. 46f.). Offener Unterricht ist dagegen dadurch, dass die Schüler mitentscheiden dürfen, offen für die Interessen der Schüler und damit auch schülerzentriert, wenn auch in unterschiedlich hohem Maße. Die Begriffe sind somit nicht synonym, weisen aber einen großen Überschneidungsbereich auf.

Um Offenen Unterricht zu beschreiben, ihn analytisch fassen und operationalisieren zu können, gibt es unterschiedliche Listen von mehr oder weniger gut beobachtbaren und mehr oder weniger trennscharfen Kriterien dafür, wann Unterricht als „offen“ bezeichnet werden kann (vgl. Ramseger 1977, S. 52 ff.; Wagner 1978, S. 53ff.; E. Jürgens 1994, S. 46f.). Eine Kurzübersicht über drei Kriterienlisten, die sich auch für empirische Untersuchungen eignen, gibt Tabelle 4.3.1. Die unterschiedlichen Autoren legen ihre Schwerpunkte auf unterschiedliche Bereiche, dabei sind die Dimensionen zum Teil deckungsgleich, zum Teil überlappen sie sich. Zu berücksichtigen ist, dass sämtliche Dimensionen Kontinuen bilden mit den Polen „völlige Offenheit“ und „völliges Fehlen von Öffnung“, zwischen denen sich der Unterricht dann bewegen kann.

Tabelle 4.3.1: Dimensionen der Öffnung: Vergleich der Modelle von Ramseger (1977), Wagner (1978) und E. Jürgens (1994)

Ramseger 1977	Wagner 1978	E. Jürgens 1994
Methodische Offenheit	Offenheit in der Organisationsform	Organisatorisch-methodisches Vorgehen Arbeits- und Sozialformen
	Offenheit im kognitiven Bereich	—
Inhaltliche Offenheit	Offenheit im inhaltlichen Bereich	Inhaltliche Zielbestimmung und Planung
—	Offenheit im sozioemotionalen Bereich	Sozial-emotionales Lernklima
Institutionelle Offenheit	Offenheit gegenüber der Welt außerhalb der Schule	—
—	—	Lernkontrollen

Im Folgenden werden die Dimensionen von Wagner genauer vorgestellt, da diese am konkretesten ausformuliert sind. Außerdem wird bei ihnen sowohl die Öffnung gegenüber der Welt außerhalb der Schule als auch der sozioemotionale Bereich berücksichtigt. Diese Dimensionen werden auch von Brügelmann (1998, S. 16) bei der Analyse unterschiedlicher Begriffsbestimmungen zum offenen Unterricht berücksichtigt; seine fünf aus der Literatur extrahierten Grunddimensionen der Öffnung entsprechen weitestgehend denen von Wagner (1978). In aktuellen empirischen Untersuchungen werden ebenfalls ähnliche Dimensionen zur Bestimmung von Offenheit verwendet, z.B. bei Hartinger (2005, S. 398). Das Merkmal, dass Lernkontrollen sowohl in Form von Selbstkontrolle als auch von Mitschülern und Lehrkräften durchgeführt werden (vgl. E. Jürgens 1994, S. 47), wird nicht berücksichtigt, da es nicht in Zusammenhang mit den Mitentscheidungsmöglichkeiten der Schüler steht und es daher m.E. kein spezifisches Merkmal von offenem Unterricht, sondern eher allgemein ein Qualitätsmerkmal von Unterricht ist. Die Kriterien, die Ramseger aufstellt, eignen sich nur begrenzt für die Analyse von Unterricht, da sie nicht in allen Punkten trennscharf sind (vgl. Ramseger 1977, S.27 ff.). Die Dimensionen von Wagner erscheinen somit für die Anwendung in der Unterrichtsbeobachtung als am besten geeignet.

Wagner entwickelt aus der Analyse von Berichten über den offenen Unterricht fünf Dimensionen der Offenheit; sie implizieren keine Wertung, sondern sind deskriptiv gemeint. Die Dimensionen der Offenheit sind explizit als Frageraster zur Einordnung einzelner Unterrichtssequenzen hinsichtlich ihrer Offenheit geeignet.

1. Offenheit in der Organisationsform:

- Grad, in dem die Schüler selbst bestimmen können, wann, wie lange und mit wem sie arbeiten.

2. Offenheit im inhaltlichen Bereich:

- Grad, in dem die Schüler selbst über die Unterrichtsinhalte bestimmen können – als ganze Gruppe (z.B. bei der Wahl eines Oberthemas für die Projektarbeit) oder als Individuen (z.B. in der Freiarbeit);
- Grad, in dem die Unterrichtsinhalte für die Schüler relevant sind.

3. Offenheit im kognitiven Bereich:

- Grad des Umfangs, in dem der Schüler sein eigenes Vorgehen bestimmen kann oder muss (entdeckendes Lernen);
- Grad der Komplexität der angesprochenen kognitiven Ebenen; Kreativität;
- Grad der fachlichen Breite, d.h. wie fächerübergreifend gearbeitet wird;
- Grad der Kritikmöglichkeiten, d.h. das Ausmaß, in dem die Schüler kritisch gegenüber der in Büchern oder von der Lehrkraft vermittelten Sichtweise sein dürfen – auch hinsichtlich der „kritischen“ Einstellung der Lehrkraft z.B. zu gesellschaftlichen Themen.

4. Offenheit im sozioemotionalen Bereich:

- Grad der sozialen Reversibilität (vgl. Tausch/ Tausch 1998, S. 166 ff.), d.h. inwieweit der Umgang miteinander demokratisch ist;
- Grad, in dem auch soziale und emotionale Bedürfnisse berücksichtigt werden.

5. Offenheit gegenüber der Welt außerhalb der Schule

- Grad, in dem die Schule die Umwelt hereinholt;
- Grad, in dem die Schule von sich aus auf die Umwelt bzw. die Gemeinde zu geht, z.B. mit Exkursionen oder Projekten, für die außerhalb des Schulgebäudes gearbeitet wird, aber auch indem Angebote für Erwachsene gemacht werden (vgl. Wagner 1978, S. 53 ff.).

Zu berücksichtigen ist, dass diese Dimensionen zwar voneinander abhängig sind, aber je nach Unterrichtsform unterschiedlich stark ausgeprägt sein können. Teilweise können sie sogar gegenläufig wirken: So erfordert beispielsweise das Unternehmen von Exkursionen mit der ganzen Klasse, dass die Mitbestimmungsmöglichkeiten der Schüler im organisatorischen Bereich zumindest eingeschränkt sind. Hinzu kommt, dass einige Dimensionen schwer zu operationalisieren sind; das betrifft besonders die Offenheit im sozioemotionalen Bereich und die Offenheit im kognitiven Bereich.

In Kap. 4.3.2 werden die häufigsten Formen des offenen Unterrichts vorgestellt: Das Stationslernen, das Werkstattlernen, die Tages- und Wochenplanarbeit, die Projektarbeit und die Freiarbeit. Anschließend werden in Kap. 4.3.3 Merkmale der Gestaltung der Lehrer-Schüler-Beziehung beschrieben; als ein Beispiel, wie eine offene Lehrer-Schüler-Beziehung im Unterricht verwirklicht werden kann, wird die Arbeit im Klassenrat vorgestellt.

4.3.2 Formen des offenen Unterrichts

4.3.2.1 Stationslernen

Stationslernen⁷ ist dadurch gekennzeichnet, dass für die Schüler in- und außerhalb des Klassenraums mehrere verschiedene, meist thematisch zusammenhängende ortsfeste Lernstationen bereitstehen, d.h. auf Tischen o.ä. liegt jeweils eine zu bearbeitende Auf-

⁷ Einige Autoren benutzen die Begriffe „Stationslernen“ und „Lernzirkel“ synonym (vgl. Stein/ Faas 1999, S. 185). Allerdings wird der Begriff „Lernzirkel“ im Allgemeinen eher für die Variante des Stationslernens verwendet, bei der es für die einzelnen Stationen eine Zeitvorgabe gibt – analog zum Zirkeltraining im Sportunterricht, aus dem sich das Stationslernen entwickelt hat.

gabenstellung inklusive des Arbeitsmaterials bereit. Die Aufgaben sollten möglichst unterschiedliche Lerntypen und Repräsentationsebenen ansprechen und Möglichkeiten zur Selbstkontrolle enthalten. Die unterschiedlichen Lernstationen können als Pflicht- und Wahlstationen markiert werden. Die Schüler arbeiten jeweils an den einzelnen Lernstationen. Wenn sie die Aufgabe erledigt haben, oder alternativ wenn die vorher festgelegte Bearbeitungszeit abgelaufen ist, wechseln sie zur nächsten Lernstation. Ziel des Stationslernens ist es, innerhalb eines vorgegebenen inhaltlichen Rahmens „selbstständiges Lernen, Einflussnahme auf Ziele und Inhalte, die Entwicklung eigener Fragestellungen und deren Bearbeitung“ zu ermöglichen (Stein/ Faas 1999, S. 185; vgl. Paradies/ Linser 2001, S. 56f.; Bönsch 2002b, S. 162; Bauer 2004, S. 19).

Inwiefern die Schüler selbst organisatorische Aspekte bestimmen, z.B. Sozialform, Reihenfolge der Stationsbearbeitung oder Dauer der Aufgabenbearbeitung, hängt von den konkreten Vorgaben bei der Durchführung des Stationslernens ab. Auch die Offenheit im inhaltlichen Bereich ist dadurch, dass Pflichtaufgaben in sehr unterschiedlichem Umfang vorgegeben werden können, sehr variabel; die Lehrkraft gibt durch das Angebot zumindest einen inhaltlichen Rahmen vor (vgl. Bauer 2004, S. 19). Dabei ist es möglich, die Stationsarbeit völlig lehrergelenkt durchzuführen und lediglich Arbeitsblätter auf einzelne Stationen zu verteilen; dies entspricht aber nicht den Intentionen und Zielen, die mit dem Stationslernen verbunden sind. Auf der anderen Seite kann Stationslernen auch sehr weitgehend geöffnet werden, bis dahin, dass die Schüler eigene Lernstationen erfinden (vgl. Hegele 1996, S. 8f.).

Vorteile und Chancen des Stationslernens liegen darin, dass durch die gemeinsame Arbeit an einer Station Kommunikation und Kooperation der Schüler untereinander sowie handlungsorientiertes Lernen angeregt werden können (vgl. Bönsch 2002b, S. 163). Außerdem eignen sich Lernstationen gut zur Binnendifferenzierung, indem entweder die Aufgaben einer Station differenziert werden oder es differenzierte Lernstationen gibt. Die Lehrkraft gewinnt durch die weitgehende Entlastung während des Unterrichts Zeit, einzelnen Schülern individuelle Hilfestellungen zu geben, sie zu beraten oder mit ihnen gemeinsam zu arbeiten – oder auch nur zu beobachten, auf welchem Lernstand sie sich befinden und welche Lösungsstrategien sie verfolgen. Durch die im Gegensatz zu Projektarbeit oder Freiarbeit relativ hohe Möglichkeit, den Unterricht zu lenken, bietet das Stationslernen auch für Lehrkräfte, die mit Formen des Offenen Unterrichts bisher wenig Erfahrungen gesammelt haben, gute Einstiegsmöglichkeiten in offene Unterrichtsformen (vgl. Hegele 1996, S. 8).

Ein Nachteil des Stationslernens ist, dass die Vorbereitung von Lernstationen sehr aufwändig ist. Dies gilt vor allem für methodisch anspruchsvollere Stationen, die sich nicht auf die Bearbeitung von Arbeitsblättern beschränken. Daher ist es günstig, wenn die Lehrkräfte eines Jahrgangs gemeinsam die Lernstationen vorbereiten und nutzen (vgl. Paradies/ Linser 2001, S. 57) und die Lernstationen so gestaltet sind, dass sie mehrmals benutzt werden können. Vor- und Nachteile des Stationslernens für Kinder mit dem Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung werden in der Literatur bisher nicht diskutiert, Stein und Faas weisen aber darauf hin, dass für Stationslernen das selbe wie für andere offene Unterrichtsformen gilt (vgl. Stein/ Faas 1999, S. 185f.; Kap. 4.3.4).

4.3.2.2 Werkstattarbeit

Werkstattarbeit im ursprünglichen Sinn meint die Arbeit in einem speziell als „Lernwerkstatt“ eingerichteten Raum, „der durch seine Ausstattung mit Geräten (Werkzeugen) und Materialien es ermöglicht, Lernen als Werken und Wirken, als Produzieren und Gestalten, als Experimentieren und Erproben, als Handeln und Lernen mit allen Sinnen zu realisieren und dies in vornehmlich individuell oder kooperativ initiiert Weise“ (Bönsch 2002b, S. 168). Werkstattarbeit kann entweder mit konkreten Aufgabenstellungen verbunden werden, oder die Schüler bekommen eine Beschreibung der Lernziele und entscheiden selbstständig, wie sie das Material nutzen (vgl. Burg/ Hegele 1996, S. 158 f.) – auch Mischformen sind möglich. Inhaltlich können die Lernwerkstätten fächerübergreifendes Material oder thematisch gebundenes Material enthalten (vgl. Paradies/ Linser 2001, S. 54; Tegtmeier 2002, S. 90). Grundsätzlich können die Schüler in die Themenwahl und die Materialbeschaffung einbezogen werden. Varianten des Werkstattkonzepts bestehen darin, Werkstattecken im Unterrichtsraum einzurichten oder vorübergehend den Unterrichtsraum in eine Lernwerkstatt zu einem Unterrichtsthema zu verwandeln, das dann fächerübergreifend bearbeitet wird (vgl. Ziegler 2001, S. 58f.; Jung 2003, S. 8f.).

Werkstattarbeit bietet gute Möglichkeiten zur Übernahme von Verantwortung durch Schüler, indem alle Schüler einzeln oder zu zweit den unterschiedlichen Aufgaben bzw. Lernbereichen als Experten („Chefs“) zugeordnet und in diese eingeführt werden. Die „Chefs“ sind dann während der Werkstattarbeit für Hilfestellungen und Fragen bezüglich des Lerninhaltes, aber auch für die Sammlung und Kontrolle der Ergebnisse der anderen Schüler zuständig. Betont wird, dass alle Schüler einer Klasse gleichberechtigt an den Expertenämtern beteiligt werden sollten und dass die Aufgabendelegation mit echter Verantwortung verbunden sein muss (vgl. Reichen 1991, S. 42 ff.; Kap. 4.5).

Werkstattarbeit kann auch mit anderen Formen offenen Unterrichts kombiniert werden: Die Schüler können ein Projektthema oder ihre Wochenpläne mit dem Material, das in einer Lernwerkstatt zur Verfügung steht, bearbeiten, sie können dort Freiarbeit machen oder Arbeitsmaterialien können in Form von Lernstationen oder eines Lernbüffetts vorstrukturiert werden⁸ (vgl. Bönsch 2002b, S. 173f.; Tegtmeier 2002, S. 90).

Ziel der Werkstattarbeit ist, dass sich die Schülerinnen und Schüler aktiv, kreativ und mit allen Sinnen mit Aufgaben und Problemen auseinandersetzen sowie selbstständig planen und entscheiden. Dadurch wird die Entwicklung vielfältiger Lernstrategien zur Erweiterung von Methodenkompetenz, Sozialkompetenz und Fachkompetenz gefördert. Weiterhin hat Werkstattarbeit in hohem Maße soziales Lernen zum Ziel, besonders dann, wenn das oben beschriebene Expertensystem eingesetzt wird (vgl. Jung 2003, S. 9f.).

8 Am Lernbüffett bzw. der Lerntheke werden möglichst übersichtlich Materialien zu einer Thematik bereitgestellt; die Schüler wählen sich selbst die Materialien, mit denen sie arbeiten wollen. Dies ist besonders bei Themen günstig, die sich zum Experimentieren oder zur produktiven Bearbeitung eignen (vgl. Stein/ Faas 1999, S. 177; Bönsch 2002b, S. 173). Eine andere, weniger offene Variante des Lernbüffetts ist, zusätzlich zu den Materialien auch Aufgabenstellungen auf dem Lernbüffett bereitzustellen, von denen ein Teil auch verpflichtend sein kann. Diese Variante ähnelt dem Stationslernen, mit dem Unterschied, dass sich die Schüler das Arbeitsmaterial an ihren Arbeitsplatz holen anstatt ihren Arbeitsplatz zum entsprechenden Material zu verlegen.

Ist eine Klasse in die selbstständige Arbeit mit Informations- und Experimentiermaterial eingeführt, hat diese Form der Unterrichtsarbeit den Vorteil, dass sie deutlich mehr Selbstständigkeit zulässt als die Stationsarbeit, besonders hinsichtlich der Wahl der Inhalte innerhalb des gemeinsamen Themas, des methodischen Vorgehens (entdeckendes Lernen) und der Sozialform. Auf diese Weise wird ein experimenteller Freiraum für selbstbestimmtes und eigenverantwortliches Handeln geschaffen (Burg/ Hegele 1996, S. 157f.).

4.3.2.3 Tages- und Wochenplanarbeit

Kernstück der Wochenplanarbeit⁹ ist ein schriftlicher Arbeitsplan, der Pflicht-, Wahlpflicht- und Zusatzaufgaben aus unterschiedlichen Unterrichtsfächern für einen bestimmten Zeitraum, meist eine Woche, enthält. Er kann individuell jedem Schüler ausgehändigt oder in Form einer Wandzeitung für die gesamte Klasse erstellt werden. Der Arbeitsplan wird von den Schülern möglichst selbstständig in den dafür vorgesehenen Unterrichtsstunden bearbeitet. Der Zeitraum, über den sich ein Arbeitsplan erstreckt, kann stark variieren: Zur Einführung wird empfohlen, zunächst Arbeitspläne mit einem geringen Zeitrahmen von nur ein oder zwei Stunden pro Woche zu bearbeiten (vgl. Konrad/ Traub 1999, S. 95f.; Bönsch 2002b, S. 193ff.) oder mit Tagesplänen zu arbeiten (vgl. Krause-Hotopp 1993, S. 16 ff.). Bei älteren Schülern kann es auch sinnvoll sein, die Arbeit mit Arbeitsplänen so auszudehnen, dass längere Zeiträume umfasst werden¹⁰. Eine weitere Variante von Wochenplänen ist die Agendaform (vgl. Zeindler 2000, S. 23 ff.). Bei dieser Form bekommen die Schüler leere Pläne, in die sie am Anfang der Woche für jeden Tag die Aufgaben eintragen, die sie sich zur Bearbeitung vornehmen. Bei der Wochenplanarbeit können die Schüler selbst über die Reihenfolge der Aufgaben, ihr Arbeitstempo und den Rückgriff auf materielle oder personelle Unterstützung entscheiden, häufig sind auch die Sozialform und die Arbeitsmethode und, im Wahlbereich, die Inhalte wählbar (vgl. Paradies/ Linser 2001, S. 57; Bönsch 2002b, S. 194). Wenn die Schüler aktiv in die Erstellung von Wochenplänen mit einbezogen werden, können sie darüber hinaus auch Art und Inhalt der Pflichtaufgaben mitbestimmen. Auch andere Formen des Offenen Unterrichts, z.B. Freiarbeit, können als Element des Arbeitsplans einbezogen werden, dann ist allerdings darauf zu achten, dass sie nicht als Lückenfüller für besonders schnelle Schüler missbraucht werden. Ziel der Wochenplanarbeit ist es, „Schülerinnen und Schüler einen umfangreicheren Arbeitsauftrag selbstständig, d.h. in

9 Ein gebräuchlicher Oberbegriff für Tages- und Wochenpläne hat sich bisher nicht durchgesetzt. Es gibt Autoren, die von „Planarbeit“ schreiben (vgl. Paradies/ Linser 2001, S. 57f.). Dieser Begriff hat den Vorteil, auch kürzere und längere Arbeitspläne einzuschließen, er findet sich jedoch in der Literatur zum Offenen Unterricht nur selten. Die Arbeit mit Tagesplänen wird meist entweder als Übergangsphase auf dem Weg zur Wochenplanarbeit unter letztere subsumiert (vgl. E. Jürgens 1994, S. 110) oder es werden beide Formen als gleichberechtigte Varianten genannt und beschrieben (vgl. Bauer 2004, S. 17). In dieser Arbeit wird für die Tages- und Wochenpläne selbst der Begriff „Arbeitsplan“ benutzt, für die Methode wird der etablierte Begriff „Wochenplanarbeit“ als Sammelbegriff verwendet.

10 Hier ist eine gewisse Parallelität zum Daltonplan (Helene Parkhurst) sichtbar, der mit Monatspensen arbeitet (vgl. Bönsch 2002b, S. 179ff.).

eigener Regie er- und bearbeiten zu lassen“ (E. Jürgens 1994, S. 100), damit sie lernen, ihre Arbeit selbst zu organisieren. Weiterhin zielt Wochenplanarbeit darauf ab, die Schüler durch individuell abgestimmte Pläne möglichst effektiv zu fördern.

Ein großer Vorteil der Wochenplanarbeit für den integrativen Unterricht ist, dass mit Hilfe individueller Wochenpläne die Aufgabenstellungen für die Schüler sehr gut differenziert werden können (vgl. Konrad/ Traub 1999, S. 95). Dadurch erscheint die Arbeit mit Wochenplänen besonders für sehr leistungsheterogene Lerngruppen als sinnvoll (vgl. Stein/ Faas 1999, S. 181f.). Durch den Anteil an Wahlaufgaben findet außerdem eine Differenzierung hinsichtlich der Interessen der Schüler statt. Außerdem können die Schüler selbst ihren Rhythmus von Konzentration und Entspannung festlegen und dann Pausen einlegen, wenn sie welche benötigen – dies ist vor allem für Kinder mit Konzentrationsproblemen hilfreich (vgl. E. Jürgens 1994, S. 104).

Problematisch ist es, wenn das Pflichtprogramm im Arbeitsplan überwiegt oder nicht der Leistungsfähigkeit der Schüler angepasst ist, sodass einige Schüler keine Zeit haben, um auch Wahlaufgaben zu bearbeiten. Dies kann zu Frustrationen und zu einer nur scheinbaren Offenheit führen – bis hin zu einem Wochenplan mit sehr eingeschränkten oder nicht mehr vorhandenen Entscheidungsmöglichkeiten für die Schüler. Die direkte Lenkung durch die Lehrkraft wird in diesem Fall durch eine indirekte Lenkung mittels des Arbeitsplans ersetzt (vgl. Konrad/ Traub 1999, S. 97; Stein/ Faas 1999, S. 182). Deshalb sollte bei der Erstellung des Arbeitsplans darauf geachtet werden, dass alle Schüler, auch die leistungsschwachen, genügend Zeit haben, um Wahlpflicht- oder Zusatzaufgaben zu bearbeiten (Konrad/ Traub 1999, S. 97). Außerdem besteht besonders bei stark individualisierten Arbeitsplänen für die Lehrkraft das Problem, die Übersicht über die Lernergebnisse zu behalten. Daher ist es notwendig, dass nicht nur Möglichkeiten zur Selbstkontrolle und Organisationshilfen für die Schüler angeboten werden (vgl. E. Jürgens 1994, S. 102), sondern dass sich auch die Lehrkraft ein System schafft, mit dem sie sich laufend über den Umfang und die Qualität der Aufgabenbearbeitung informieren kann.

4.3.2.4 Projektarbeit

Der Projektbegriff ist in der schulpädagogischen Literatur unterschiedlich weit gefasst, auch seine Wurzeln sind vielfältig (vgl. E. Jürgens 1994, S. 120 ff.; Oelkers 1999, S. 15 ff.; Hänsel 1999, S. 54 ff.)¹¹. Der gemeinsame Nenner ist, dass mit Projektarbeit eine Form des selbstständigen, handlungsorientierten Lernens in arbeitsteiligen Kleingruppen verstanden wird, die im Rahmen der Klasse oder einer speziell für das Projekt gebildeten Lerngruppe stattfindet und bei denen ein „echtes Problem“ (Hänsel 1999, S. 75) zu lösen versucht wird, d.h. es wird an einem gemeinsamen, für die Schüler relevanten Oberthema oder einer gemeinsamen Initiative gearbeitet. Ziel ist, zumindest vorübergehend ganzheitliches, kooperatives Lernen an einem Thema zu ermöglichen (vgl. E. Jürgens 1994, S. 121; Konrad/ Traub 1999, S. 122). Die Merkmale, die Projekten zugeschrieben werden, unterscheiden sich je nach Definition. Häufig wird genannt, dass Projekte interdisziplinär, lebensweltorientiert, gesellschaftlich relevant und auf die Interessen der

11 Die verschiedenen Auffassungen von Projektarbeit und die Diskussion um den Projektbegriff können hier nicht aufgearbeitet werden. Zu dieser Thematik vgl. Hänsel 1999.

Schüler bezogen sind, Selbstorganisation und Selbstverantwortung fördern und Kooperation und soziales Lernen ermöglichen (vgl. Krause-Hotopp 1993, S. 24; Konrad/ Traub 1999, S. 123f.; Hänsel 1999, S. 75f.; Paradies/ Linser 2001, S. 66).

Es gibt zwei unterrichtsorganisatorische Varianten: Erstens kann Projektarbeit im Rahmen einer Projektwoche oder mehrerer Projekttage realisiert werden. Sie kann dabei in den Klassen oder in klassenübergreifenden Gruppen stattfinden und bezieht sich auf Themen des Unterrichts oder auf Initiativen im Rahmen des Schullebens (vgl. E. Jürgens 1994, S. 126 f.). Diese Variante wird kritisch gesehen, da sie nur wenig zur Veränderung des täglichen Unterrichts beiträgt und somit häufig eher die Form eines Rituals annimmt; außerdem entspricht sie meist nicht allen Merkmalen von Projektarbeit (vgl. Krause-Hotopp 1993, S. 23; E. Jürgens 1994, S. 119 f.). Zweitens, und das ist die Variante, die im Zusammenhang mit dem gemeinsamen Unterricht von behinderten und nicht behinderten Kindern und mit Offenem Unterricht gemeint ist, kann Projektarbeit als Form des alltäglichen Unterrichts praktiziert und damit in den Schulalltag integriert werden, bis hin zu einer völligen Auflösung des herkömmlichen Unterrichts und der ausschließlichen Arbeit in Projekten.

Die Durchführung eines Projekts besteht darin, zunächst das Problem bzw. das Oberthema zu klären und zu verabreden, was am Ende des Projekts als Produkt entstehen und wie es präsentiert werden soll. Auch der Zeitplan des Projekts muss zu Beginn festgelegt werden. Das Oberthema wird dann in Unterthemen unterteilt, die die Schüler selbstständig und meist über mehrere Wochen in Gruppen-, Partner oder Einzelarbeit bearbeiten und zu dem ein Produkt erstellt wird; dies könnte z.B. eine Broschüre oder eine Wandzeitung, aber je nach Thema auch ein Gegenstand sein. Das Informationsmaterial, welches in dieser Phase benötigt wird, kann von der Lehrkraft eingebracht werden, es kann aber auch von den Schülern selbst recherchiert werden. Dies eröffnet gute Möglichkeiten der Binnendifferenzierung. Schließlich werden die Ergebnisse präsentiert, ggf. werden dazu Interessierte von außerhalb der Schule eingeladen. Nach Abschluss des Projektes werden in einer Auswertungsphase die Ergebnisse, der Arbeitsprozess und die Zusammenarbeit reflektiert und ggf. dokumentiert (vgl. Konrad/ Traub 1999, S. 124 ff.; Bönsch 2002b, S. 200; Glorian 2004).

Die Projektarbeit ist eine sehr stark geöffnete Unterrichtsform. Als einzige der hier vorgestellten Unterrichtsformen ist sie meist mit einer Öffnung der Lerngruppe nach außen verbunden: Normalerweise sind Exkursionen Bestandteil der Projekte, teilweise recherchieren Projektgruppen auch selbstständig außerhalb der Schule. Andersherum können zur Projektpräsentation nicht nur andere Klassen, sondern auch Eltern oder andere Interessierte eingeladen werden. Eine Öffnung im inhaltlichen, kognitiven und organisatorischen Bereich findet dadurch statt, dass die Schüler das gemeinsame Thema mitbestimmen können und selbst entscheiden, welches der Unterthemen sie bearbeiten möchten und wie sie es bearbeiten möchten.

Für den integrativen Unterricht ist es vorteilhaft, dass Projektunterricht in besonders hohem Maße ganzheitliches, individuelles Lernen an einem gemeinsamen Gegenstand ermöglicht. Alle Schüler können am Projekt teilnehmen und auf ihre Weise zum gemeinsamen Ergebnis beitragen (Heimlich 1999, S. 79); außerdem setzt Projektarbeit Kooperation der Schüler untereinander voraus. Hinzu kommen sehr gute Möglichkeiten der Binnendifferenzierung. Daher wird diese Unterrichtsform für integrativen Unterricht

in besonderem Maße (vgl. Feyerer 1998, S. 41; Heimlich 2003, S. 98 ff.) bzw. ausschließlich (vgl. Feuser 2002, S. 287) empfohlen.

4.3.2.5 Freiarbeit

Das Verständnis von Freiarbeit ist in der Literatur sehr uneinheitlich; die Pole sind auf der einen Seite das Verständnis als Oberbegriff für alle Formen des geöffneten, individualisierten Unterrichts und auf der anderen Seite die Sichtweise als eine Methode unter vielen, die darauf beruht, dass die Kinder ein im Unterrichtsraum oder in einer Lernwerkstatt zur Verfügung stehendes Materialangebot frei nutzen können (vgl. E. Jürgens 1994, S. 104 ff; Konrad/ Traub 1999, S. 100 ff; Stein/ Faas 1999, S. 176f.; Meyer 2004a, S. 13 ff.). Für diese Arbeit wird das zweite Verständnis bevorzugt, d.h. Freiarbeit steht gleichberechtigt neben den anderen Formen offenen Unterrichts. Konstituierendes Merkmal ist die Realisierung einer sehr weitgehenden Öffnung, besonders im inhaltlichen Bereich. Praktisch bedeutet das, dass die Schüler in der Freiarbeit selbstständig das im Unterrichtsraum vorhandene oder mitgebrachte Material für ihre eigenen Lernziele nutzen können und damit auch selbst entscheiden können, woran sie arbeiten und mit wem. Die Schüler können die Freiarbeit nutzen, indem sie eigene, ggf. längerfristige Projekte planen und durchführen oder eher kurzfristig mit dem vorhandenen Material arbeiten (vgl. Krause-Hotopp 1993, S. 21). Zur Strukturierung kann es sinnvoll sein von den Schülern zu fordern, dass sie selbst eigene Arbeitspläne erstellen und schriftlich fixieren – hierzu kann ein Agenda-Wochenplan eingesetzt werden (vgl. Zeindler 2000, S. 23 ff.). Die Lehrkraft hat dabei beratende und unterstützende Funktion. Freiarbeit kann fächerübergreifend oder im Rahmen des Fachunterrichts eingesetzt werden; dann ist ein inhaltlicher Rahmen vorgegeben (vgl. E. Jürgens 1999, S. 46). In jedem Fall sollte die Freiarbeit in das Gesamtkonzept des Unterrichts eingebunden sein (vgl. Krause-Hotopp 1993, S. 22). Bei der Einführung von Freiarbeit kann zunächst mit einer verringerten Materialauswahl begonnen werden. Ziel von Freiarbeit ist, die Schüler an selbstständiges und eigenverantwortliches Arbeiten heranzuführen, individuelles Lernen zu ermöglichen und die Interessen der Schüler zu entwickeln und zu fördern. Außerdem wird durch die Möglichkeit zur Kooperation das soziale Lernen der Schüler gefördert (vgl. Stein/ Faas 1999, S. 178).

Von allen vorgestellten Unterrichtsformen ist Freiarbeit die am stärksten geöffnete, da die Schüler sowohl inhaltlich, als auch organisatorisch und methodisch entscheiden können, was und wie sie arbeiten. Diese Methode hat den Vorteil, dass die Schüler eigene Interessen entdecken und entfalten können und lernen, eigene Lernwege zu beschreiten und dabei ggf. auch Umwege in Kauf zu nehmen (vgl. Paradies/ Linser 2001, S. 53). Den in diesem Abschnitt vorgestellten Unterrichtsformen sind einige Grundvoraussetzungen gemeinsam: die Lernziele sollten transparent sein, das Material sollte den Fähigkeiten und Bedürfnissen der Schüler entsprechen und in einem übersichtlichen Ordnungssystem aufbewahrt werden, die Schüler sollten die notwendigen Lern- und Arbeitstechniken beherrschen und es sollten einige grundlegende Verhaltensregeln für offene Lernsituationen erarbeitet sein, die von den Schülern akzeptiert werden. Des Weiteren sind regelmäßige gemeinsame Besprechungen wichtig, um Inhalte, Material, Arbeitsmethoden oder Verhaltensregeln einzuführen, Zwischenergebnisse und Probleme zu be-

sprechen und Ergebnisse zu präsentieren (vgl. Krause-Hotopp 1993, S. 19; E. Jürgens 1994, S. 100 ff.; Burg/ Hegele 1996, S. 158; Konrad/ Traub 1999, S. 97; Stein/ Faas 1999, S. 185).

4.3.3 Gestaltung der Lehrer-Schüler-Beziehung

Die Öffnung des Unterrichts, besonders die Öffnung im sozioemotionalen Bereich, hat u.a. den demokratischen Umgang aller am Unterricht Beteiligten zum Ziel. Damit ändert sich auch die Rolle der Lehrkraft, die die Lehrer-Schüler-Beziehung wesentlich gestaltet. Das, was unter „Öffnung im sozioemotionalen Bereich“ verstanden wird, entspricht in etwa den Grundhaltungen des personenzentrierten Ansatzes (Akzeptanz, Empathie und Echtheit; vgl. Kap. 3.3.3); zum Teil wird als theoretisches Fundament für die Öffnung von Unterricht der personenzentrierte Ansatz von Rogers herangezogen (vgl. Goetze 1992, S. 257 f.).

Attribute, die die Lehrer-Schüler-Beziehung im geöffneten Unterricht kennzeichnen sollten, sind dementsprechend

- im Bereich *Akzeptanz*: Ermutigung, Anerkennung, Lob, emotionale Wärme, Vertrauen, Abbau von Angst, Akzeptieren individueller Unterschiede, gegenseitige Hilfe und Ermutigung;
- im Bereich *Empathie*: Zuwendung, Geborgenheit, Verständnis, Offenheit gegenüber Gefühlen;
- im Bereich *Echtheit*: Offenheit (vgl. Wagner 1978, S. 55; E. Jürgens 1994, S. 46).

Außerdem gehört zu einer offenen Lehrer-Schüler-Beziehung, dass demokratische Verhaltensweisen eingeübt werden, soziales Lernen wichtig genommen wird, Gespräche über die sozialen Beziehungen der Gruppenmitglieder untereinander sowie über den Unterricht geführt werden und Konflikte und Interessensgegensätze im Sinne der Grundhaltungen ausgehandelt werden. Die Bedürfnisse der Kinder bzw. Schüler werden von vornherein bei der Planung von Aktivitäten berücksichtigt und es werden frühzeitig Gespräche mit den Schülern geführt, wenn erste Anzeichen eines Interessengegensatzes sichtbar werden (vgl. Wagner 1978, S. 55; Tausch/ Tausch 1998, S. 277 ff.).

Im Folgenden wird der Klassenrat als eine Möglichkeit zur Umsetzung eines demokratisch orientierten offenen Umgangsstils vorgestellt. Der Klassenrat bzw. die Klassenversammlung ist eine Form von Partizipation auf Klassenebene, die im Grundschulbereich auf C. Freinet und R. Dreikurs zurückgeht (vgl. Kiper 1997, S. 37). Ziel ist es, Gruppenprozesse in der Klasse so zu organisieren, dass die Resultate für alle Beteiligten annehmbar sind. Darüber hinaus soll Mitbestimmung für die Schülerinnen und Schüler erfahrbar gemacht und der Schulalltag demokratischer gestaltet werden. Die Schülerinnen und Schüler üben wesentliche soziale Kompetenzen, indem sie verstehen, „warum sie Probleme haben und was sie zu deren Lösung tun können“ (Dreikurs u.a. 1994, S. 154).

Zum Klassenrat, der in regelmäßigen Abständen tagen sollte, gehören alle Schüler einer Klasse. Thema des Klassenrates sind alle Angelegenheiten, die die Klasse betreffen, z.B. die Planung des Tages oder der Woche, die Finanzen, die Klassenregeln und die mit ihnen verbundenen Sanktionen sowie Konflikte der Schüler untereinander, mit Schülern anderer Klassen oder mit Lehrern. Die Themen, die im Klassenrat besprochen werden,

werden im Vorfeld gesammelt, z.B. in einem Briefkasten (vgl. Freinet 1981, S. 109f.; Baillet 1983, S. 202 ff.; Dreikurs u.a. 1994, S. 122 ff., S. 143 ff.; Glorian 2004). Im Unterschied zu anderen Gesprächskreisen (z.B. Morgenkreis, Abschlusskreis; vgl. Krause-Hotopp 1993, S. 24f.; Stein/ Faas 1999, S. 186ff.; Wallrabenstein 2001, S. 93f.) erhebt die Arbeit im Klassenrat den Anspruch, konsequent demokratischen Prinzipien zu folgen: Die Lehrkraft hat die gleichen Rechte und Pflichten wie die Schüler, muss sich ebenfalls ggf. vor dem Klassenrat verantworten und soll sich ebenso wie die Schüler in Diskussionen einbringen und an die Beschlüsse des Klassenrates halten (vgl. Kiper 1997, S. 25 ff.; Glorian 2004).

Ein Vorteil des Klassenrates ist, dass ein fester Ort zur Thematisierung und Bearbeitung von Konflikten besteht; damit wird die Bearbeitung von Konflikten zu einem Anliegen der ganzen Lerngruppe. Außerdem werden im Klassenrat soziale Kompetenzen, insbesondere im kommunikativen Bereich, geübt; insbesondere das Wahrnehmen und Äußern von eigenen Gefühlen, das aktive Zuhören, das Entwickeln der Fähigkeiten, Kritik zu äußern und anzunehmen und konstruktiv nach Lösungen für soziale Probleme zu suchen. Darüber hinaus müssen sich die Schüler mit ihren eigenen Normen und Werten auseinandersetzen und über menschliche Beziehungen nachdenken (vgl. Kiper 1997, S. 57 ff.). Es gibt aber auch Probleme, die in der Konzeption des Klassenrates und seiner Einbettung in die Institution Schule begründet sind: Der Klassenrat hat als demokratisches Gremium in der Institution der Schule eher eine Nischenfunktion, denn institutionelle Vorgaben, beispielsweise die Pflicht zur Leistungsbeurteilung, können nicht verändert werden. Hinzu kommt, dass die Schulklasse als Gemeinschaft idealisiert wird; Konkurrenz der Schüler untereinander oder der Umstand, dass eine Schulklasse eine Art Zwangsverband ist, werden ausgeblendet. Für einzelne Schüler ist es geradezu unmöglich, sich zu entziehen, denn auch wenn sie nicht an den Klassenratssitzungen teilnehmen, gelten die Beschlüsse der Klasse auch für sie. Dass es unter Umständen für einzelne Schüler sinnvoll und legitim sein kann, sich der Gemeinschaft zu widersetzen, wird nicht berücksichtigt. Insgesamt besteht dadurch die Gefahr, dass der Klassenrat für die Durchsetzung von Erziehungszielen der Lehrkraft instrumentalisiert wird, besonders dann, wenn die Forderung, dass Lehrkraft und Schüler gleiche Rechte haben sollen, nicht vollständig umgesetzt wird. In der individualpsychologisch orientierten Variante des Klassenrates (Dreikurs u.a. 1994, S. 122 ff.) kommt als weiteres Problem hinzu, dass die Rolle der Lehrkraft therapeutische Züge annimmt und damit ein konzeptimmanenter Widerspruch zwischen der Forderung nach Gleichberechtigung aller Beteiligten und der strukturellen Ungleichheit zwischen der therapeutisch arbeitenden Lehrkraft und den Schülern besteht (vgl. Kiper 1997, S. 59 ff.).

4.3.4 Diskussion im Hinblick auf den gemeinsamen Unterricht mit Kindern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung

In der Literatur zum gemeinsamen Unterricht behinderter und nicht behinderter Kinder werden offene Unterrichtsformen, insbesondere die Projektarbeit, häufig empfohlen, um das soziale Lernen und die Kooperation der Kinder untereinander zu fördern und die

Heterogenität der Integrationsklassen bewältigen zu können (vgl. Schöler 1993, S. 90; Wocken 1998, S. 49¹²; Heyer 1998a, S. 98f.; Feuser 2002, S. 287). Auch für den Grundschulunterricht werden offene Unterrichtsformen empfohlen, da sich die Schule an die gesellschaftlich bedingten Veränderungen der Kindheit, insbesondere die Heterogenität und die zunehmende Selbstständigkeit der Schüler, anpassen müsse (vgl. Preuss-Lausitz 1993, S. 55f.; Krause-Hotopp 1993, S. 3 ff.; E. Jürgens 1994, S. 27 ff.; Konrad/ Traub 1999, S. 22f.).

Bezogen auf Kinder mit dem Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung werden offene Lernsituationen allerdings häufig kritisch gesehen, vor allem mit der Begründung, dass insbesondere Kinder mit dem Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung klar strukturierte Lernarrangements benötigen und nicht über die notwendigen Kompetenzen, d.h. Selbststeuerung, Handlungsplanung, Regelbeachtung, verfügen, um in geöffneten Unterrichtsformen lernen zu können und damit in geöffneten Unterrichtsformen überfordert sind (vgl. Goetze 1992, S. 264; Hillenbrand 2003, S. 223). Gegen diesen Kritikpunkt spricht, dass „Strukturgebung“ nicht mit Direktivität der Lehrkraft gleichzusetzen ist, sondern eher mit dem gemeinsamen Erarbeiten und Vereinbaren von Regeln zu verschiedenen Lebensbereichen innerhalb des Unterrichts sowie deren konsequenter Durchsetzung (vgl. Stein/ Faas 1999, S. 77). Dies ist auch im geöffneten Unterricht möglich und notwendig. Abgesehen davon ist es auch bei den verschiedenen Formen des offenen Unterrichts notwendig, durch klare Aufgabenstellungen bzw. Lernzielformulierungen, verständliche Einführungen und gut strukturiertes Lernmaterial für klare Erwartungen und Orientierung der Kinder zu sorgen (vgl. E. Jürgens 1994, S. 65; Jaumann-Graumann 2000, S. 38).

Im Gegenteil können Verhaltensauffälligkeiten auch durch einen stark lehrerzentrierten Unterricht verursacht sein: „Die Bedingungen der allgemeinen Schule mit einer Klassifizierung der Schüler nach Jahrgängen, mit weitgehend gleichen Anforderungen an alle Schüler eines Jahrgangs, mit auf die gesamte Klasse ausgerichteten Lernangeboten in einem zumeist darbietenden Unterricht durch den Lehrer, mit auf einen ‚Durchschnittsschüler‘ hin konzipierten Lernprozessen und Leistungskontrollen, mit konstanter Sitzordnung für die Schüler und einem 45-Minuten-Unterrichtstakt, mit Zeitdruck, Leistungsdruck, Konkurrenzdruck und bedrückenden Disziplinierungsmaßnahmen stellen für viele Schüler eine Überforderung dar und führen zu Protest- und Vermeidungsverhalten sowie zu sozialen und emotionalen Störungen“ (Myschker 2002, S. 213f.). Hieraus ergibt sich aber nicht, dass Kinder mit dem Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung besser in Sonderschulen aufgehoben wären, denn dies würde zwar das Symptom kurieren, nicht aber die Ursache bekämpfen. Vielmehr weisen die Forderungen, den Unterricht zu öffnen und zu individualisieren, auf eine Veränderung der Schule für alle Kinder hin. Dann können auch „eher Bedürfnisse der Einzelnen Berücksichtigung finden, die sich sonst als Störungen in den Vordergrund schieben“ (Stein/ Faas 1999, S. 178).

12 Wocken bezeichnet die Projektarbeit als „Paradestück für kooperative Lernsituationen“ (Wocken 1998, S. 49), die zwar Bestandteil von integrativem Unterricht sein sollten, aber letztendlich eine „didaktische Idealfigur“ sind und daher nicht „als alltägliche Minimalnorm eines integrativen Unterrichts“ eingefordert werden sollten (Wocken 1998, S. 50).

Forschungsergebnisse zu geöffneten Unterrichtsformen mit Schülern mit dem Förderbedarf soziale und emotionale Entwicklung sind rar (vgl. Kap. 5.3.2); veröffentlicht wurden im deutschsprachigen Raum ein Unterrichtsversuch in einer Sonderschule (vgl. Goetze/ Jäger 1991) und ein Unterrichtsversuch in einer Grundschule, bei dem der Lernprozess von Schülern mit Konzentrationsproblemen, aber ohne festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarf mit dem von Schülern ohne Konzentrationsproblemen verglichen wurde (vgl. Lipowsky 1999). In beiden Unterrichtsversuchen wurde mit einem vorbereiteten Lernangebot gearbeitet, welches die Schüler frei nutzen konnten. Diese Studien weisen darauf hin, dass besonders Schüler mit Konzentrationsproblemen mehr Zeit benötigen als andere Schüler, um sich im Lernangebot zu orientieren, dass aber unter der Voraussetzung, dass die Lernangebote didaktisch sinnvoll und für die Schüler anregend sind, insgesamt offene Aufgabenstellungen sowohl für Kinder mit Konzentrationsproblemen im Grundschulunterricht als auch für die Schüler in der Sonderschule gut geeignet sind (vgl. Kap. 5.3.2).

Ein Kritikpunkt an offenen Unterrichtsformen ist, dass die Vorbereitung für die Lehrkraft relativ aufwändig ist. Dies kann durch gemeinsame Vorbereitung mehrerer Lehrkräfte, die Material austauschen oder nacheinander benutzen, und durch die Einbeziehung der Schüler in die Erstellung von Unterrichtsmaterial ein Stück weit ausgeglichen werden. Außerdem muss berücksichtigt werden, dass mit der materialintensiven Unterrichtsvorbereitung der Unterricht stark vorentlastet wird, sodass die Lehrkraft während der Unterrichtszeit Freiräume und Handlungsspielräume gewinnt: Wenn die Mehrheit der Schüler einer Lerngruppe in offenen Unterrichtsformen selbstständig arbeitet, haben die Lehrkräfte während der Unterrichtszeit sehr viel mehr Spielraum, einzelne Schüler individuell zu beobachten und zu fördern. Dies ist besonders für leistungsschwächere Schüler, aber auch für Schüler, die beim selbstständigen Bearbeiten von Aufgaben Probleme haben, wichtig. Darüber hinaus kann der zusätzliche Handlungsspielraum auch zur Bewältigung von Konflikten und Unterrichtsstörungen mit einzelnen Schülern oder Kleingruppen genutzt werden, ohne dass dafür der Unterricht für alle Kinder unterbrochen werden muss (vgl. E. Jürgens 1994, S. 104; Stein/ Faas 1999, S. 182; Konrad/ Traub 1999, S. 97).

Allerdings ist auch offener Unterricht nicht ohne Probleme; vor der Illusion, dass Lehrkräfte ihren Schülern lediglich Entscheidungsmöglichkeiten einräumen müssen und dann alle Disziplinprobleme gelöst sind, muss gewarnt werden. Zunächst einmal ist es wichtig, die neuen Unterrichtsformen sukzessive einzuführen, um die Schüler nicht mit Entscheidungen zu überfordern, wie zum Teil auch in Kap. 4.3.2 angedeutet. Weiterhin müssen Schüler wie auch Lehrkräfte ihre neuen Rollen lernen, d.h. alle Beteiligten müssen lernen, die eigenen Erwartungen deutlich zu kommunizieren und die veränderten Erwartungen des jeweils anderen zu antizipieren und zu akzeptieren. Außerdem hängt sowohl für die Lehrkräfte als auch für die Schüler mit der Öffnung von Unterricht ein Entwicklungsprozess hin zu mehr Selbstverantwortung und Partnerschaft zusammen. Die entsprechenden Kompetenzen zu lernen, braucht Zeit: Die Lehrkraft muss lernen, die Schüler im Sinne der therapeutischen Grundhaltungen von Rogers (vgl. Kap. 3.3.3) beratend zu begleiten, Lernfortschritte wahrzunehmen und zu analysieren und ein Stück weit Kontrolle aufzugeben. Die Schüler müssen lernen, Verantwortung für ihren eigenen Lernprozess zu übernehmen, Freiräume sinnvoll zu nutzen, ihre Arbeit zu organisieren

und Regeln auch dann einzuhalten, wenn die Lehrkraft mit einem anderen Schüler beschäftigt ist. Gerade Schüler mit dem Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung haben damit häufig Schwierigkeiten und müssen gut auf das Einräumen von Entscheidungsmöglichkeiten vorbereitet werden. Dies ist Chance und Risiko zugleich (vgl. Goetze 1992, S. 259 ff.; Myschker 2002, S. 216f.).

4.4 Bewegte Schule

4.4.1 Konzept und Möglichkeiten der Durchführung

Die Wichtigkeit von Bewegungs- und Entspannungssituationen im Schulalltag wird häufig betont. Motorische Unruhe, Konzentrations- und Lernschwächen werden zum Teil auf mangelnde Bewegungserfahrungen und -möglichkeiten zurückgeführt. Körperlicher Bewegung und Entspannung werden wichtige Funktionen eingeräumt: Sie ist ein wichtiger Erfahrungs- und Lernweg und beeinflusst damit die kognitive Entwicklung positiv und hilft beim Stressabbau. Bewegungsspiele ermöglichen und fordern, wie andere Spiele auch, Kooperation. Hinzu kommt, dass viele Schüler auch außerhalb des Unterrichts relativ bewegungsarm leben, daher wird die Schule verstärkt in der Verantwortung gesehen, für körperlichen Ausgleich zu sorgen (vgl. Kiphard 1980, S. 72; Miedzinski 1994, S. 79; Klupsch-Sahlmann 1997, S. 7 f.; Fischer 2000, S. 7 ff.; Regensburger Projektgruppe 2001, S. 19). Ziel der Integration von Bewegung und Entspannung in den Unterricht ist, dass das Gespür der Schüler für die eigenen körperlichen Bedürfnisse verbessert und „Kompetenz für den richtigen Umgang mit dem eigenen Körper“ vermittelt wird (Fischer 2000, S. 13).

Das Konzept der bewegten Schule sieht vor, Bewegung und Entspannung auf drei verschiedene Arten in den Unterricht zu integrieren (vgl. Miedzinski 1994, S. 86 ff.; Klupsch-Sahlmann 1997, S. 8f.; Fischer 2000, S. 13 ff.):

- Veränderung des Klassenraums: Der Klassenraum wird als Bewegungsraum gestaltet, d.h. das Mobiliar wird an die Bewegungsbedürfnisse der Schüler angepasst bzw. fordert Bewegungen wie beispielsweise das Sitzen auf Sitzbällen. Veränderungen der Körperhaltung und Bewegung am Arbeitsplatz sind erlaubt.
- Veränderung der Unterrichtsmethodik: Es werden Unterrichtsmethoden genutzt, die Bewegung erlauben, vor allem offene Unterrichtsformen. Dadurch wird den Schülern Eigenaktivität ermöglicht und sie können selbstständig zwischen Spannung und Entspannung wechseln.
- Bewegungs- oder Entspannungspausen: Es gibt eine große Anzahl an Bewegungs- und Entspannungsübungen, die für die Schule geeignet sind und meist mit allen Schülern einer Lerngruppe gemeinsam durchgeführt werden, und die hier nicht wiedergegeben werden können (vgl. Lenniger 1994, S. 19 ff.; HILF 1996, S. 66 ff.; Berger 1997, S. 14 ff.; Löhmer 2005; Müller 2005). Diese sollten besonders dann eingeplant werden, wenn es keine Möglichkeit gibt, Bewegungsmöglichkeiten mit Hilfe des Mobiliars oder der Unterrichtsmethodik in den Unterricht zu integrieren. Vor der Durchführung von Entspannungsübungen kann es sinnvoll sein, Kindern mit einem ausgeprägten Bewegungsbedürfnis die Möglichkeit zu geben, sich körperlich abzureagieren (vgl. Myschker 2002, S. 257 ff.).

Daneben ist im Konzept der bewegten Schule vorgesehen, den Schulhof so zu gestalten, dass er zum Bewegungsraum wird und auch durch außerunterrichtliche Aktivitäten Bewegung zu fördern, z.B. durch entsprechende Angebote in den Pausen oder in Betreuungszeiten (vgl. Bosse 2005, S. 10 ff.). Dabei sollen möglichst alle Beteiligten eingebunden werden, inklusive der Schüler, der Hausmeister etc. (vgl. Dietrich 1997, S. 55). Eine spezielle Art von Bewegungsübungen für Kinder mit Aufmerksamkeits-, Hyperaktivitäts- oder Lernproblemen sind psychomotorische Übungen. Grundlage ist, dass sich Mensch und Umwelt gegenseitig beeinflussen; entsprechend werden Wechselwirkungen zwischen Wahrnehmung, Bewegung und Emotionen angenommen. Verhaltensauffälligkeiten werden diesem Ansatz zufolge auf Störungen in der Wechselbeziehung zwischen Wahrnehmung und Bewegung zurückgeführt, die dazu führen, dass Situationen unangemessen beurteilt werden und unangemessen gehandelt wird (vgl. Kiphard 1980, S. 13 ff.; S. 72; Janko 1985, S. 15). Neben speziellen Bewegungsübungen enthält ein umfassendes psychomotorisches Training auch Wahrnehmungs-, Konzentrations- und Entspannungsübungen sowie Problemlösungsaufgaben. Ziel ist es, Körperkompetenz zu entwickeln, über die Bewegungsübungen Handlungskompetenzen und Selbstbeherrschung zu fördern und mit Übungen zur Körpersprache, Wahrnehmungsübungen und Problemlösungsaufgaben soziale Kompetenzen zu verbessern (vgl. Kiphard 1980, S. 73 ff.; Miedzinski 1994, S. 79 ff.; Myschker 2002, S. 265 ff.).

Eine andere Form von Bewegungsübungen, mit denen die Konzentrations- und Lernfähigkeit positiv beeinflusst werden soll, sind kinesiologische Übungen („Brain Gym“). Diese Übungen haben zum Ziel, mithilfe bestimmter Bewegungsübungen gezielt die Vernetzung im Gehirn zu beeinflussen, das Gehirn zu aktivieren und ggf. Lernblockaden zu verringern (vgl. Roberg 2005, S. 20 ff.). Bewegungs- und Wahrnehmungsübungen aus der Kinesiologie können auch in Form von Bewegungspausen oder -angeboten in den Grundschulunterricht integriert werden (vgl. Roberg 2005, S. 21f.).

In Formen des individualisierten Unterrichts sind die Möglichkeiten zur Integration von Bewegung günstiger als im klassischen Frontalunterricht, denn die Schüler müssen sich bewegen, um Material zu holen oder den Arbeitsplatz zu wechseln, und sie können selbst ihren Arbeitsrhythmus bestimmen und bei Bedarf Entspannungspausen einlegen. Auch Bewegungsangebote innerhalb des Klassenraumes können bei der Arbeit mit offenen Unterrichtsformen deutlich besser von den Schülern genutzt werden als im lehrer gelenkten Unterricht (vgl. Heiny 1997, S. 47ff.). Bewegungs- und Entspannungsübungen, die den Kindern bekannt sind, z.B. aus der Psychomotorik, könnten auch in geöffnete Unterrichtsformen integriert werden, beispielsweise als Bestandteil des Wochenplans oder beim Stationlernen in Form einer „Energietankstation“, die bei Bedarf angelaufen werden kann.

4.4.2 Diskussion im Hinblick auf den gemeinsamen Unterricht mit Kindern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung

Besonders für hyperaktive Kinder wird empfohlen, möglichst viele Möglichkeiten zur Bewegung einzurichten, um so ihre Entwicklung fördern zu können. Zum Teil gelingt es Schülern mit Aufmerksamkeitsproblemen besser, den Unterrichtsstoff zu erfassen, wenn sie sich gleichzeitig bewegen dürfen (vgl. Miedzinski 1994, S. 87). In einer Studie konn-

te außerdem gezeigt werden, dass das Konzentrationsvermögen von Schülern nach einer kurzen Bewegungspause besser ist als ohne Bewegungspause (vgl. Wamser/ Leyk 2003, S. 109 ff.; Kap. 5.3.3). Auch Aggressivität und Ängste können durch ausreichende Möglichkeiten zu Bewegung und Entspannung verringert werden (vgl. Fischer 2000, S. 31). Entspannungsübungen wird insbesondere für psychisch oder sozial belastete Schüler ein positiver Effekt auf die Persönlichkeitsentwicklung zugeschrieben. Dies wird damit begründet, dass die Schüler durch das sich Entspannen und in sich Hineinhorchen für die Wahrnehmung der eigenen Gefühle sensibilisiert werden, und dass über gezielte Übungen zur körperlichen Entspannung auch eine affektiv-emotionale Entspannung erreicht werden kann (vgl. Lenniger 1994, S. 9; Fischer 2000, S. 17f.; Löhmer 2005, S. 17). Entsprechend werden Entspannungsübungen üblicherweise auch in verhaltenstherapeutisch orientierten Trainings zur Bewältigung von Angstsituationen eingesetzt (vgl. Hinsch/ Weigelt 1998, S. 59). Auch von der Anwendung psychomotorischer Übungen bei Kindern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung werden gute Erfolge berichtet (vgl. Kiphard 1980, S. 73 ff.; Miedzinski 1994, S. 79 ff.; Myschker 2002, S. 265 ff.).

4.5 Peer-Tutorensysteme

4.5.1 Konzept und Möglichkeiten der Durchführung

Die Forderung, Unterstützung und Wissensvermittlung durch Peers in den schulischen Alltag zu integrieren, wird u.a. damit begründet, dass dadurch Kinder „Lerninhalte gemeinsam strukturieren und sich diese weitgehend unabhängig von Erwachsenen aneignen können“ (Krämer-Kiliç 2001a, S. 22). Besonders der Zusammenhang von sozialer Akzeptanz in der Lerngruppe, der Identitätsentwicklung der Kinder im Rahmen sozialer Aushandlungsprozesse und der Möglichkeit für das einzelne Kind, Lernmöglichkeiten aktiv zu gestalten, wird betont (vgl. Krämer-Kiliç 2001a, S. 22f.).

Im außerunterrichtlichen Bereich gibt es eine breite Palette von Peer-Unterstützungssystemen, die mit Erfolg angewendet werden, z.B. in der außerschulischen Jugendarbeit (vgl. Apel 2003; Kaestner 2003), aber auch im schulischen Bereich in Form von Peer-Mediation oder von Freizeitangeboten, die von Peers gestaltet werden (vgl. Arnold 2003; Vogel 2003; Stöffler 2003; Unger 2004; Textor u.a. 2005, S. 51f.). Im unterrichtlichen Bereich gibt es sowohl thematisch gebundene projektartige Formen der gegenseitigen Unterstützung, als auch Formen, die längerfristig in den Unterrichtsalltag integriert sind. Dieser Abschnitt konzentriert sich auf Unterstützungsmodelle, die in den Grundschulunterricht integriert werden können¹³.

13 Der Begriff „Peer-Education“ wird hier absichtlich nicht verwendet, da er mehrdeutig ist. Er dient zum einen als Oberbegriff für die verschiedenen Peer-Modelle, zum anderen bezeichnet er im engeren Sinne Modelle, in denen Peers zur Wissensvermittlung eingesetzt werden - sowohl im schulischen als auch im außerschulischen Bereich (vgl. Kaestner 2003, S. 57). Um die hier gemeinten längerfristigen Peer-Unterstützungssysteme innerhalb des Unterrichts zu bezeichnen, erscheint er daher als ungeeignet.

Für den schulischen Bereich werden drei unterschiedliche Möglichkeiten berichtet, Peer-Unterstützung in den Unterricht zu integrieren:

1. *Tutorensysteme* bzw. Lernpartnerschaften, die wiederum in zwei Varianten unterteilt werden können: Sie können *lerngruppenübergreifend* oder *innerhalb der Lerngruppe* durchgeführt werden,
2. *Expertensysteme* und
3. das „*Markt-Modell*“.

Die Arbeit in *Tutorensystemen* bedeutet bezogen auf Unterricht meistens, dass einem Tutor über einen gewissen Zeitraum ein oder mehrere Tutees zugeordnet sind, die von ihm beim Lernen unterstützt werden.

Bei der *lerngruppenübergreifenden Variante* liegt normalerweise eine Altersdifferenz von mehreren Jahren zwischen Tutor und Tutee¹⁴; die älteren Schüler fungieren als Tutoren für die jüngeren. Sie haben die Aufgabe, mit einem einzelnen Schüler Lerninhalte zu wiederholen und zu üben, ohne dass dabei eine Lehrkraft anwesend ist. Daneben können ihnen auch einfache diagnostische Tätigkeiten wie beispielsweise die Einschätzung des Übungserfolgs anhand einer Checkliste übertragen werden (vgl. Feldmann 1980, S. 21 ff.). Eine gute Vorbereitung der Tutoren ist bei dieser Variante elementar wichtig. Empfohlen wird ein Training, in dem auf der Grundlage von lerntheoretischen (vgl. Kap. 3.4) und interaktionstheoretischen Annahmen in Rollenspielen der Umgang mit jüngeren Schülern geübt wird (vgl. Feldmann 1980, S. 108 ff.).

Arbeiten *innerhalb einer bestehenden Lerngruppe* zwei unterschiedlich kompetente Partner zusammen, kann die Aufgabe entweder so gestellt sein, dass beide Kinder abwechselnd üben und den Partner kontrollieren (vgl. van Wijk/ Meijer 2001, S. 22 ff.; Klicpera/ Gasteiger-Klicpera 2003, S. 280f.), oder es können bestehende Kompetenzunterschiede zwischen den Schülern dafür genutzt werden, um stabile Lernpartnerschaften zu bilden. Die Bildung stabiler Lernpartnerschaften bietet sich vor allem für altersgemischte Lerngruppen an um anzuregen, dass innerhalb des Klassenverbandes die älteren, kompetenteren Kinder die jüngeren unterstützen (vgl. Hagstedt 1995, S. 18). Bei dieser Form des Peer-Tutoring ist es weniger notwendig, die Tutoren speziell zu schulen, da eine Lehrkraft anwesend ist und bei Problemen Hilfestellung geben kann. Es kann aber auch hier sinnvoll sein, die Kooperation bzw. die damit verbundenen sozialen Kompetenzen zu trainieren, damit die Schüler sich bei Problemen gegenseitig helfen bzw. korrigieren können, ohne dass es durch Konflikte zu Effektivitätsverlusten kommt.

Altersgemischte, lerngruppenübergreifende Tutorenprogramme werden in Studien, die in den USA durchgeführt wurden, zum überwiegenden Teil als erfolgreich eingeschätzt. Die Schulleistungen in den Lernbereichen, die Gegenstand des Tutoriums sind, verbessern sich sowohl bei den Tutoren als auch bei den Tutees – besonders dann, wenn die Tutoren selbst lernschwach sind, aber aufgrund der Altersdifferenz einen ausreichend großen Kompetenzvorsprung haben (vgl. Feldmann 1980, S. 21 ff.; S. 86 ff.; Klicpera/ Gasteiger-Klicpera 2003, S. 279). Das Problem an solchen altersgemischten Programmen ist allerdings der Schulungsaufwand für die Tutoren sowie der hohe organisatorische Aufwand. Daher liefen in den USA die meisten Programme nach der Versuchspha-

14 Der aus dem anglo-amerikanischen Bereich stammende Begriff „Tutee“ bezeichnet diejenigen Schüler, die Unterstützung durch einen Tutor bekommen.

se aus. In der Bundesrepublik Deutschland gab es nur sehr vereinzelt Adoptionsversuche, die aber ebenfalls nicht in den schulischen Alltag übernommen wurden (vgl. Feldmann 1980, S. 28 ff.; Hagstedt 1995, S. 17; Kap. 5.3.4). Im deutschsprachigen Raum gibt es daneben Versuche, ältere Peers projektartig für die Vermittlung von thematisch gebundenem Wissen in Schülergruppen einzusetzen. Solche Projekte werden vor allem im Gesundheitsbereich durchgeführt, z.B. zur Sexualaufklärung oder zur Suchtprävention. Auch in diesem Fall werden mit den Tutoren aufwendige Schulungen, meist in Kooperation mit der Jugendarbeit, durchgeführt (vgl. Kaestner 2003, S. 52 ff.; Nörber 2003, S. 83 f.; Praxisbeispiele bei Waldmann 2003; Ganser 2003; Stöffler 2003). In diesen Projekten profitieren die Tutoren zum Teil deutlich stärker von ihrer Arbeit als die Tutees; es besteht aber andererseits auch die Gefahr der Überforderung (vgl. Nörber 2003, S. 84f.; Ganser 2003, S. 214).

Ämter- oder Expertensysteme bilden eine zweite Art der Peer-Unterstützung, in die die ganze Lerngruppe einbezogen ist, wie beispielsweise das Experten-Modell von Reichen (vgl. Reichen 1991 sowie Kap. 4.3.2.2), das vom Werkstattlernen auch auf andere Formen geöffneten Unterrichts übertragbar ist. Dadurch, dass die Schüler einen Mitschüler ansprechen können, der dann qua Amtes dafür zuständig ist, ihnen zu helfen, und dass außerdem jeder Schüler für bestimmte Aufgaben die Rolle des Experten übernimmt, wird die Reziprozität der helfenden Beziehung verdeutlicht. Voraussetzung ist, dass für jeden Schüler ein Amt eingerichtet werden kann, dass die Lehrkraft tatsächlich in der Lage ist, Verantwortung zu delegieren und dass absolute Chancengleichheit für die Schüler bei der Ämterverteilung besteht. Die Chancengleichheit kann unter Umständen durch spezifische Qualifikationen, die für die Ausübung eines Amtes erforderlich sind, eingeschränkt sein, beispielsweise, wenn ein Experte für die Rechtschreibkorrektur gesucht wird. Diese Einschränkungen ergeben sich dann aber aus den Anforderungen des jeweiligen Amtes und sind für die Schüler transparent (vgl. Reichen 1991; Hagstedt 1995, S. 18).

Das „*Markt-Modell*“ ist das am wenigsten institutionalisierte Modell der Peer-Unterstützung. Es beruht auf dem Grundsatz, dass die Kinder auf der Grundlage von Angebot und Nachfrage ihre Lehr-Lernbeziehungen weitestgehend selbst regeln können. Die Kinder bekommen bei diesem Verfahren Symbolkärtchen o.ä., mit denen sie signalisieren können, ob sie Unterstützung bekommen oder geben möchten, sodass die Paare sich nach den Marktmechanismen von Angebot und Nachfrage von selbst bilden können. Darüber hinaus können auch Unterrichtsphasen stattfinden, in denen von mehreren Schülern parallel unterschiedliche Themen angeboten werden, an denen in Gruppen gearbeitet werden kann (vgl. Hagstedt 1995, S. 18f.).

Jenseits von solchen institutionalisierten Unterstützungssystemen findet Unterstützung von Peers auch informell im Unterricht statt, besonders bei Partner- oder Gruppenarbeit. Auch Gruppenarbeit kann mit den Schülern eingeübt und im Unterricht institutionalisiert werden, indem mit der Klasse Regeln, Rollen und Strategien zur Gruppenarbeit erarbeitet werden. Des Weiteren können zum Üben von Kooperation Rollenspiele eingesetzt werden. Ziel ist es, Kooperation zu fördern und gemeinsames Lernen zu ermöglichen (vgl. Bönsch 1995, S. 86f.; Klippert 2001).

Bei den vorgestellten unterschiedlichen Varianten verschiedener Unterstützungssysteme ist offensichtlich wichtig, dass die Lehrkräfte ein explizites Konzept zum kooperativen

Lernen verfolgen, d.h. dass sie explizit die Möglichkeit zum Helfen und Kooperieren strukturell im Unterricht verankern und dies auch für die Kinder transparent machen (vgl. Krämer-Kiliç 2000, S. 274). Besonders sollte darauf geachtet werden, dass das Leisten von Hilfestellungen für die Schüler planbar ist, denn sie müssen ja außerdem ihren eigenen Lernprozess organisieren. Auf spontanes Anordnen von Hilfestellungen sollten Lehrer daher verzichten (vgl. Krämer-Kiliç 2001b, S. 17). Bei institutionalisierten Unterstützungssystemen im integrativen Unterricht ist es weiterhin wichtig, soziale Beziehungen unter den Kindern im Unterricht zu fördern und diese bei der Gruppenzusammensetzung zu beachten. Die Aufgaben sollten so gestellt sein, dass sie Kooperation nicht nur ermöglichen, sondern auch fördern, indem sie so formuliert sind, dass das Erreichen von persönlichen Zielen und Gruppenzielen miteinander verknüpft ist. Außerdem wird der Kooperation der Lehrkräfte untereinander eine wichtige Modellfunktion für die Kooperation der Schüler untereinander zugeschrieben (vgl. Krämer-Kiliç 2000, S. 274f.; Krämer-Kiliç 2001a, S. 26f.; Krämer-Kiliç 2001b, S. 16 ff.).

4.5.2 Diskussion im Hinblick auf den gemeinsamen Unterricht mit Kindern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung

Sowohl Gruppenarbeit als auch Partnerarbeit – inklusive institutionalisierter Unterstützungssysteme – werden wichtige Funktionen für das soziale Lernen gerade bei Kindern mit dem Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung zugeschrieben. Dabei gilt die Arbeit in Kleingruppen, häufig verbunden mit therapeutischen Vorgehensweisen, teilweise sogar als „eine hervorgehobene, spezifisch sonderpädagogische Methode für Schüler mit Verhaltensstörungen“ (Hillenbrand 2003, S. 65). Formen der Partnerarbeit werden dagegen in der deutschsprachigen sonderpädagogischen Literatur weitgehend ignoriert (vgl. Hillenbrand 2003, S. 66), obwohl gerade für Tutorensysteme belegt ist, dass sich die sozialen Beziehungen unter den Schülern und die Fähigkeit zur Kooperation verbessern. Ein Vorteil der Partnerarbeit gegenüber der Gruppenarbeit ist außerdem, dass die sozialen Prozesse weniger komplex und die sozial-kommunikativen Anforderungen geringer sind; damit ist sie auch weniger vorbereitungsintensiv (vgl. Hillenbrand 2003, S. 65f.). Auch in der integrationspädagogischen Literatur werden Kooperation und gegenseitige Hilfe von Schülern untereinander als sehr wichtig erachtet (vgl. Sörensen 1997, S. 82 ff.; Wocken 1998, S. 40 ff.; Feuser 2002, S. 283). Betont wird, dass Erfahrungen gegenseitigen Helfens gerade für Kinder mit dem Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung förderlich sein können – besonders dann, wenn sie die Helferrolle einnehmen, da so Kompetenzerfahrungen ermöglicht werden (vgl. Schöler 1999, S. 121). Forschungsergebnisse deuten allerdings darauf hin, dass sich Kinder in Integrationsklassen zwar deutlich häufiger und vor allem deutlich häufiger ungefragt gegenseitig helfen als in nicht integrativen Parallelklassen, Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf aber meist die Rolle des Hilfeempfängers zugeschrieben wird (vgl. Dumke/Mergenschröer 1991, S. 179 ff. sowie Kap. 5.3.4).

Auf der anderen Seite ist das Geben und Annehmen von Hilfestellungen häufig mit Konflikten verbunden, die darin bestehen, dass entweder der Hilfesuchende oder – besonders in Fällen, in denen die Hilfe nicht erbeten wurde – der Helfende abgewertet werden. Dies gilt in geringerem Maße auch für Hilfen unter Freunden (vgl. Krappmann/ Oswald

1995, S. 163 ff.). Diese Konflikte scheinen Begleiterscheinungen der sozialen Lernprozesse zu sein, die mit dem gegenseitigen Helfen verbunden sind, da sowohl Hilfsbereitschaft als auch das sozial kompetente Helfen selbst in der Interaktion mit den Peers gelernt werden (vgl. Krappmann/ Oswald 1995, S. 170). Dennoch ist zu fragen, wie diese Konflikte möglichst sinnvoll bewältigt bzw. möglichst weitgehend vermieden werden können. Eine Möglichkeit hierzu scheint das gezielte Üben sozialer Kompetenzen zu sein, die für das gegenseitige Helfen notwendig sind (vgl. Gallschütz 2000, S. 248f.). Eine zweite Möglichkeit ist es, die Unterstützung zu institutionalisieren und so zu gestalten, dass beide Partner sich wechselseitig unterstützen. Dadurch wird den Schülern verdeutlicht, dass während des Zeitraumes, in dem die Kooperation stattfindet, beide Partner von der Kooperation profitieren (vgl. Krappmann/ Oswald 1995, S. 169 f.). Gerade im Unterricht mit Kindern mit dem Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung erscheint die Arbeit mit institutionalisierten Unterstützungssystemen, insbesondere mit längerfristigen Lernpartnerschaften, insgesamt als hochgradig sinnvoll, um soziale Kompetenzen zu fördern.

4.6 Teamteaching

4.6.1 Dimensionen der Kooperation

Die Begriffe Teamteaching, Teamarbeit und Kooperation werden in der Literatur häufig synonym verwendet (vgl. Huber 2000, S. 23). Entsprechend werden unter Teamteaching alle Formen von Unterricht gefasst, bei denen zwei oder mehr Lehrkräfte gemeinsam die Verantwortung für den gesamten oder zumindest einen beträchtlichen Teil des Unterrichts in einer Lerngruppe übernehmen. Idealerweise schließt dies eine gemeinsame Planung und Durchführung des Unterrichts ein, teilweise wird auch die Möglichkeit zur flexiblen Bildung von Gruppen mit dem Begriff Teamteaching verbunden (vgl. Huber 2000, S. 23 ff.; Lersch 2001, S. 75; Reh 2004, S. 39). Die Variationsbreite hinsichtlich der Zielsetzung und Organisation der Zusammenarbeit ist sehr hoch (vgl. Hoffelner 1995, S. 12; Kreie 2002, S. 404). Im integrativen Unterricht findet die sonderpädagogische Förderung meistens in Form von Teamteaching statt; das gilt auch für den integrativen Unterricht mit Kindern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung in Berlin (vgl. Kap. 6.3).

Ein Problem stellt an dieser Stelle die Benennung der Lehrkräfte dar, denn im integrativen Unterricht ist je nach den zur Verfügung stehenden Ressourcen eine breite Palette an Teamteaching-Formen möglich. Da in den meisten Integrationsmodellen allerdings nur in einem Teil der Unterrichtsstunden zwei Lehrkräfte zur Verfügung stehen, muss mit einer Rollendifferenzierung dergestalt, dass eine Lehrkraft eher gestaltend und die andere Lehrkraft eher unterstützend tätig wird (vgl. Wocken 1988, S. 226 ff.), gerechnet werden. Wenn eine solche Rollendifferenzierung berücksichtigt wird, wird in der Literatur die unterstützende Lehrkraft meistens mit „Sonderpädagogin“ bezeichnet (vgl. Sörensen 1997, Zielke 2002). Diese Begriffsverwendung kommt für die vorliegende Arbeit nicht in Frage, da zumindest in Berlin die sonderpädagogische Förderung auch von Grundschullehrkräften durchgeführt werden kann (vgl. Kap. 6.3). Andere Begriffe, z.B. Stützlehrer, Koop-Lehrer, Hilfslehrer oder Förderlehrer, sind meist auf eine bestimmte

Tätigkeitsstruktur innerhalb des Teams festgelegt (vgl. Sörensen 1997, S. 80f.). Daher wird im Folgenden der Begriff „unterstützende Lehrkraft“ benutzt – wohl wissend, dass diese Unterstützung sehr unterschiedlich ausfallen kann, bis hin zu einer gemeinsamen Unterrichtsvorbereitung, -durchführung und -auswertung (s.u.) oder einem Rollenwechsel der Lehrkräfte.

Für die unterschiedliche Nutzung von Teamstunden lassen sich folgende Dimensionen aus der Literatur ableiten (vgl. Bews 1992, S. 33ff.; Sörensen 1997, S. 80f.; Schöler 1999, S. 69 ff.; Lersch 2001, S. 75; Reh 2004):

1. Planung und Reflexion des Unterrichts:

- *Planung bzw. Verantwortlichkeit:* Diese Dimension bewegt sich zwischen den Polen einer vollständigen gemeinsamen Planung von Klassen- bzw. Fachlehrkraft und unterstützender Lehrkraft auf der einen und einer voneinander völlig unabhängigen Planung auf der anderen Seite. Alle Varianten zwischen beiden Polen sind denkbar, beispielsweise Absprachen über ein gemeinsames Thema und getrennte Planungen zu diesem Thema; die unterstützende Lehrkraft kennt die Planung der Klassen- bzw. Fachlehrkraft und erstellt differenziertes Arbeitsmaterial; die Klassen- bzw. Fachlehrkraft plant den Unterricht alleine und die unterstützende Lehrkraft kommt hinzu usw.
- *Auswertung der Förderung:* Der Erfolg der Förderung kann in unterschiedlicher Ausführlichkeit gemeinsam oder getrennt voneinander reflektiert werden.
- *Thematisierung der Metaebene:* Die Teamarbeit selbst, inklusive der Konflikte, die damit verbunden sind, kann von den beteiligten Lehrkräften in unterschiedlich hohem Maße thematisiert werden.

2. Unterrichtsdurchführung:

- *Ort der Förderung:* Die unterstützende Lehrkraft bleibt im Unterrichtsraum und fördert dort ein oder mehrere Schüler bzw. sie verlässt den Unterrichtsraum mit einem oder mehreren Schülern.
- *Adressat der Förderung:* Adressat der Förderung können einzelne oder mehrere Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf sein, aber auch Kinder ohne offiziell festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarf. Bleibt die unterstützende Lehrkraft im Unterrichtsraum, kann sie auch je nach Bedarf gemeinsam mit der Klassen- oder Fachlehrerin für alle Kinder der Klasse verantwortlich sein.
- *Inhalt der Förderung:* Die Förderung kann inhaltlich der Arbeit der Kinder ohne sonderpädagogischen Förderbedarf entsprechen, der Unterrichtsinhalt kann variiert werden, oder sie kann an anderen Unterrichtsinhalten orientiert sein. Letzteres läuft dem Theorem des gemeinsamen Lerngegenstandes (vgl. Feuser 2002; Kap. 4.2.2) zuwider.

Kooperation kann von den beteiligten Lehrkräften als Ressource, aber auch als Belastung gesehen werden; „Zusammenarbeit scheint desto schwieriger zu werden, je ‚näher‘ man dem Unterricht, also dem Kerngeschäft des Lehrers oder der Lehrerin kommt“ (Reh 2004, S. 38; vgl. Bews 1992, S. 22 ff.). Dies ist darauf zurückzuführen, dass Einzelkämpfertum in der Schule funktional ist: Gerade weil Lehrkräfte sich als Einzelkämpfer verstehen und dies gegenseitig akzeptieren, können sie ihren Unterricht trotz bürokratischer Vorgaben weitestgehend individuell gestalten. Unzureichende Kooperationsbereitschaft und -fähigkeit können daher „nicht als eine berufstypische Mangelercheinung

gewertet und den Lehrern als selbstverschuldete professionelle Deformation angelastet werden; sie sind als notwendige Folge des hierarchisch organisierten Schulsystems zu verstehen, das die Bedürfnisse von Lehrern nach einer autonomen Berufstätigkeit in die ökologische Nische des Klassenzimmers abdrängt und verbannt“ (Wocken 1988, S. 208). Die Voraussetzungen für eine dennoch effektive Zusammenarbeit im Team hängen vor allem mit der inneren Bereitschaft von Lehrkräften zusammen, sich gegenüber dem Teampartner zu öffnen, Schwierigkeiten einzugestehen, sich auf seine spezifische Sichtweise einzulassen, gemeinsame Ziele und Strategien für den Unterricht und den Umgang mit den Schülern auszuhandeln und die Zuneigung der Schüler zu teilen (vgl. Feuser/ Meyer 1987, S. 171; Wocken 1988, S. 209 ff.; Hoffelner 1995, S. 164 ff.; Lersch 2001, S. 69; Kreie 2002, S. 405). Eine zusätzliche Schwierigkeit auf schulorganisatorischer Ebene ist, dass in einigen Schulen diejenigen Lehrkräfte für die Förderung im Team eingeplant werden, „denen die Schulleitung – aus welchen Gründen auch immer – die eigenständige Leitung einer Klasse nicht zutraut (oder zumutet). Der Klassenlehrer/ dem Klassenlehrer der Integrationsklassen wird zusätzlich die Integration eines ‚schwierigen‘ oder gesundheitliche und psychisch stark belasteten Erwachsenen aufgebürdet“ (Schöler 1999, S. 73). In diesem Fall ist die Teamsituation oftmals keine Hilfe, sondern sorgt in sich selbst für Spannungen.

Entsprechend konstatiert Wocken, dass Kooperationsprobleme der Normalfall sind: Kooperation ist nur durch Kooperation zu lernen, und dies kann ein sehr konflikthafter Prozess für alle Beteiligten sein (vgl. Wocken 1988, S. 264; Bews 1992, S. 33 ff.; Lersch 2001, S. 70). Diese Probleme lassen sich weder durch besonders viel Fortbildung lösen, noch genügt es, Kooperation auf gegenseitige Sympathie aufzubauen oder lediglich die professionellen Kompetenzen addieren zu wollen (vgl. Wocken 1988, S. 264). Voraussetzung für eine professionelle Kooperation im Team ist, dass es den Lehrkräften gelingt, sich auf den Prozess der Gestaltung eines funktionierenden Arbeitsbündnisses einzulassen. Dieser Prozess kann durch unterschiedliche Maßnahmen, beispielsweise durch eine Kennenlernphase vor Beginn der gemeinsamen Arbeit, durch eine feste zeitliche Strukturierung der gemeinsamen Arbeit oder durch die Bearbeitung von Konflikten in einer Supervisionsgruppe, entscheidend unterstützt werden (vgl. Schöler 1999, S. 70 ff.).

4.6.2 Diskussion im Hinblick auf den gemeinsamen Unterricht mit Kindern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung

In der integrationspädagogischen Literatur gilt die Arbeit im Team als eine wichtige Voraussetzung für gemeinsamen Unterricht. Als Vorteile der Kooperation gelten, dass die Lehrkräfte eines Teams untereinander Ideen austauschen, aus eingefahrenen Routinen ausbrechen (vgl. Lersch 2001, S. 70), sich bei Unsicherheiten beim Teampartner rückversichern (vgl. Düring 2005, S. 138) und insgesamt den Unterricht flexibler organisieren und besser und mit weniger individuellem Arbeitsaufwand differenzieren können (vgl. Heimlich 2003, S. 68), dass die einzelnen Schüler mehr Zuwendung durch Erwachsene erhalten und dass sie besser beobachtet werden können, um ihre schulischen Leistungen und ihr Verhalten beurteilen und Fortschritte im Sinne der Förderung feststellen zu können (vgl. Schöler 1999, S. 78). Für die Integration von Schülern mit dem Förder-

bedarf emotionale und soziale Entwicklung ist besonders relevant, dass die Schüler durch die Beobachtung des Umgangs der Teamkollegen miteinander selbst Sozialverhalten lernen. Die Lehrkräfte und ihr Umgang miteinander können somit im Sinne des Modell-Lernens als – positives oder negatives – Verhaltensmodell dienen, je nachdem, wie die in Kap. 4.6.1 beschriebenen Probleme bewältigt werden (vgl. Bews 1992, S. 45f.; Schöler 1999, S. 75; Kap. 3.4.3).

Auch für die Schulentwicklung hat Teamarbeit nach Angaben befragter Lehrkräfte positive Auswirkungen, denn sie schafft innerhalb des Schullebens Strukturen für Aushandlungs- und Innovationsprozesse (vgl. Düring 2005, S. 138). Außerdem wird festgestellt, dass Teamarbeit dazu führt, dass die Arbeitsteilung der Lehrkräfte untereinander effektiv gestaltet werden kann, dass Erfolge auf die gemeinsame Arbeit zurückgeführt werden und dass innerhalb der Teams Kompetenztransfers stattfinden (vgl. Düring 2005, S. 138). Insgesamt wird somit die Teamarbeit als konfliktreich beschrieben, im Erfolgsfall aber auch als sehr fruchtbar beurteilt und für eine sinnvolle integrative sonderpädagogische Förderung als notwendig erachtet.

4.7 Zusammenfassung

In diesem Kapitel wurden verschiedene Unterrichtskonzepte für den integrativen Unterricht mit Kindern mit dem Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung vorgestellt und diskutiert, welche Stärken und Probleme sie jeweils für den integrativen Unterricht speziell für diese Schülern enthalten. Alle vorgestellten methodischen Ansätze sind untereinander kombinierbar.

In dieser Arbeit wird davon ausgegangen, dass lerntheoretische Ansätze, der symbolische Interaktionismus und der personenzentrierte Ansatz miteinander vereinbar sind und sich gut gegenseitig ergänzen können. Zwar warnt Hillenbrand vor einem „unreflektierten Eklektizismus“ (Hillenbrand 2003, S. 134; S. 187); da Gegenstand dieser Arbeit aber der Einfluss von verschiedenen Variablen des Unterrichts auf das Verhalten von Kindern mit dem Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung ist und die in Kap. 3 vorgestellten Erklärungsansätze sämtlich der sozialen Umwelt eines Individuums eine wichtige Rolle für die emotionale und soziale Entwicklung zuschreiben, wird die Integration dieser drei Ansätze als möglich und sinnvoll angesehen (vgl. Kap. 3.5). Die in diesem Kapitel vorgestellten Unterrichtskonzepte können mit diesen Erklärungsansätzen begründet werden:

- *Binnendifferenzierung* kann lerntheoretisch begründet werden, denn durch Differenzierung der Aufgabenstellungen wird die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass diese erfolgreich gelöst werden und damit im Sinne einer positiven Verstärkung wirksam werden. Auch mit dem personenzentrierten Ansatzes kann Binnendifferenzierung gut begründet werden, weil Aufgabenstellungen, deren Schwierigkeitsgrad individuell an den Lernstand der Schüler angepasst ist, ermutigend und fördernd wirken.
- *Offene Unterrichtsformen* lassen sich als Realisierungsmöglichkeiten der Grundhaltungen des personenzentrierten Ansatzes interpretieren und sind zumindest zum Teil trotz anderer historischer Vorläufer auch mit dem personenzentrierten Ansatz begründbar (vgl. Goetze 1992, S. 257f.). Zusätzlich lassen offene Unterrichtsformen,

mit denen laut Definition die Bedürfnisse der Kinder berücksichtigt werden, mehr Spielräume für das Ausbalancieren von Identität.

- Die Integration von *Bewegung und Entspannung* in den Unterricht kann ebenfalls im Rahmen der Grundhaltungen des personenzentrierten Ansatzes als Möglichkeit interpretiert werden, das Lernen und die Aufnahmebereitschaft von Kindern – aller Kinder, nicht nur derer mit dem Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung – positiv zu unterstützen und zu fördern.
- *Peer-Tutorensysteme* sind weniger eindeutig zuzuordnen. Im Rahmen des personenzentrierten Ansatzes können sie damit begründet werden, dass sie eher dem Ideal förderlicher, nicht dirigierender Tätigkeiten entsprechen, insbesondere weil sie das Lernen unterstützen und einen gemeinsamen Lernprozess ermöglichen (vgl. Tausch/Tausch 1998, S. 288 ff.; S. 247). Ihr Einsatz kann aber auch im Rahmen der Identitätsentwicklung damit begründet werden, dass die Peer-Interaktion, die durch Tutorensysteme angebahnt wird, strukturell herrschaftsfreier ist und damit größere Spielräume für das Aushandeln von Identität lässt als die Lehrer-Schüler-Interaktion. Im Rahmen des Lernens am Modell schließlich kann eine positive Wirkung von Peer-Tutorensystemen vor allem darin gesehen werden, dass Peers als Verhaltensmodelle fungieren können.
- *Teamteaching* bietet einerseits bessere Möglichkeiten für die individuelle Unterstützung von Schülern als das Ein-Lehrer-System, andererseits hat die Kooperation der Teamkollegen untereinander Modellwirkung auf die Schüler.

Insgesamt haben didaktische Ansätze zum integrativen Unterricht das Ziel, Hilfestellung zum Umgang mit Heterogenität zu geben. Dies ist jedoch eine Frage, die sich generell für den schulischen Unterricht stellt – auch dann, wenn keine Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Lerngruppe sind, denn die Lernvoraussetzungen der Schüler einer Lerngruppe sind vom ersten Schultag an heterogen. Letztendlich wird daher immer wieder hervorgehoben, dass die beste Integrationspädagogik eine moderne, für Heterogenität offene Pädagogik ist, die „zeitlich flexibel, binnendifferenziert, offen für Eigeninteressen der Kinder, ganzheitlich, handlungsorientiert, vielseitig, materialreich, körperbetont und sinnesfreudig, kooperativ, auch unter den Lehrern, in ein verständnisvolles Schulklima eingebettet [ist und] auch die Eltern und das Umfeld der Schule einschließt“ (Preuss-Lausitz 1993, S. 142; vgl. auch Heyer 1998a, S. 91 ff.) – kurz: eine „Pädagogik der Vielfalt in der Gemeinsamkeit“ (Preuss-Lausitz 1993, S. 142). Das gilt auch für Schüler mit dem Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung.

5. Forschungsstand zum gemeinsamen Unterricht mit Kindern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung

5.1 Einführung

Im folgenden Kapitel werden Forschungsergebnisse zum Unterricht mit Kindern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung vorgestellt, d.h. Forschungsergebnisse, die sich ebenso wie die in der vorliegenden Arbeit beschriebene Untersuchung nach der Systematik von Preuss-Lausitz (2002, S. 460) auf der Unterrichtsebene befinden. Auf allgemeine Untersuchungen, inwiefern integrativer Unterricht für Schüler mit bzw. ohne Förderschwerpunkt zu besseren Schulleistungen als nicht integrativer Unterricht führt, wird nicht eingegangen¹.

Eine Schwierigkeit ist, dass es im deutschsprachigen Raum keine Forschungsliteratur gibt, die sich explizit auf den integrativen Unterricht mit Kindern mit Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung bezieht². Der Rahmen für die Auswahl der Studien, die im folgenden dargestellt werden, wird daher folgendermaßen gesteckt:

- *Institutioneller Rahmen:* Der Schwerpunkt dieses Kapitels liegt auf Studien, die den integrativen Unterricht mit Schülern mit unterschiedlichen Förderschwerpunkten untersuchen, da die berichteten Rahmenbedingungen des Unterrichts in diesen Studien mit den im Untersuchungsfeld gefundenen Rahmenbedingungen vergleichbar sind (vgl. Kap. 6). Daneben werden auch Forschungsergebnisse aus dem Bereich der Grundschulforschung bzw. aus der Forschung in den 5. und 6. Klassen der Sekundarstufenschulen berichtet. Forschungsergebnisse, die in Sonderschulen erhoben wurden, werden auf Grund der sehr unterschiedlichen Rahmenbedingungen dagegen nur dann berücksichtigt, wenn sie auf den integrativen Unterricht mit Kindern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung in Grundschulen übertragbar sind.

1 In diesem Bereich sind z.B. folgende Studien bahnbrechend: Haeberlin (2002) vergleicht die Schulleistungen von Kindern mit dem Förderschwerpunkt „Lernen“ in Sonderschulen, im gemeinsamen Unterricht und in der „stillen Integration“, d.h. ohne sonderpädagogische Förderung in Grundschulklassen; Feyerer (1998) untersucht u.a., ob sich die Schulleistungen von Kindern ohne sonderpädagogischen Förderbedarf in Integrationsklassen und in Grundschulklassen ohne Integration unterscheiden (in Kap. 5.2.1 werden Teilbereiche vorgestellt).

2 Es wird lediglich von einer Studie aus den USA von Flynn und Rappaport (1976, vgl. Goetze 1989a, S. 579; Goetze 1992, S. 267f.) berichtet, in der die Schulleistungen und das Verhalten von hyperaktiven Kindern in offenem und traditionellem Unterricht verglichen wird. Alle Schüler besuchen allgemeine Schulen und werden medikamentiv behandelt. Die Schulleistungen der Kinder beider Gruppen sind ähnlich, allerdings wird bei den offen unterrichteten Kindern eine deutliche Abnahme der Hyperaktivität beobachtet.

- *Inhaltlicher Rahmen:* Inhaltlich liegt der Schwerpunkt auf Studien, die die Unterrichtsgestaltung im schulischen Alltag bzw. dem Zusammenhang zwischen der Unterrichtsgestaltung und dem Verhalten von Schülern zum Gegenstand haben. Studien, die beispielsweise die Entwicklung des Klassenklimas oder der sozialen Beziehungen der Schüler untereinander zum Gegenstand haben ohne dabei die Form des Unterrichts zu berücksichtigen (z.B. Preuss-Lausitz 1990), werden hier nicht berichtet.
- *Geographischer Rahmen:* Wirkungen von Unterricht können sich zwischen unterschiedlichen Schulsystemen und Unterrichtskulturen stark unterscheiden³ und sind daher meist nicht direkt übertragbar (vgl. Brügelmann 1998, S. 28). Aus diesem Grund werden hier nur Untersuchungen aus dem deutschsprachigen Raum vorgestellt. Auf Untersuchungen bzw. Forschungsüberblicke aus dem internationalen Raum wird ggf. verwiesen.
- *Zeitlicher Rahmen:* Durch gesellschaftlichen und institutionellen Wandel bedingt können sich Ergebnisse aus der Unterrichtsforschung auch über die Zeit hinweg unterscheiden (vgl. Brügelmann 1998, S. 28). Daher werden Studien, die vor 1990 veröffentlicht wurden, nur dann berücksichtigt, wenn sie eine grundlegende Bedeutung für die vorliegende Untersuchung haben.
- *Forschungsmethodischer Rahmen:* Der Schwerpunkt liegt auf quantitativen Studien, denn auch im Projekt „emsoz“, in dessen Zusammenhang diese Arbeit entstanden ist, wird ganz überwiegend mit quantitativen Methoden gearbeitet. Bedingung ist, dass die Forschungsmethodik transparent dargestellt wird und die Ergebnisse nachvollziehbar sind. Subjektive Erfahrungsberichte werden nicht berücksichtigt.

Einige Studien sind sehr komplex und erforschen eine Vielzahl von Fragestellungen. In diesen Fällen werden schwerpunktmäßig diejenigen Ergebnisse berichtet, die sich direkt auf Merkmale des Unterrichts und dessen Wirkung auf die Schüler beziehen, da diese für die in Teil III beschriebene Untersuchung relevant sind.

Die Systematik der Darstellung richtet sich nach der Fragestellung dieser Arbeit. Es werden zunächst Studien zur Unterrichtsgestaltung im integrativen Unterricht vorgestellt, um so Vergleichsdaten für die vorliegende Untersuchung zu erhalten. In einem zweiten Abschnitt werden dann Forschungsergebnisse zum Schülerverhalten bei Durchführung der unterschiedlichen in Kap. 4 beschriebenen Konzepte vorgestellt. Forschungsergebnisse zur Öffnung von Unterricht und zur Binnendifferenzierung werden dabei gemeinsam dargestellt, da sie meist gemeinsam erhoben werden. Zusätzlich zu Forschungsergebnissen, die sich auf die in Kap. 4 vorgestellten Unterrichtskonzepte beziehen, werden Forschungsergebnisse zum Klassenmanagement vorgestellt.

3 Beispielsweise wird die Zuweisung der Schüler zu einer Schullaufbahn im früh selektierenden Schulsystem in Deutschland eher festgeschrieben als in Ländern mit einem Schulsystem, in dem die Schüler bis zur 8., 9. oder 10. Klasse zusammen bleiben und ggf. der Unterricht in einigen Schulfächern oder sonderpädagogische Unterstützungsmaßnahmen in differenzierten Kursen stattfinden.

5.2 Ergebnisse zur Unterrichtsgestaltung in der schulischen Alltagspraxis

5.2.1 Unterrichtsgestaltung im gemeinsamen Unterricht

In diesem Abschnitt werden Forschungsergebnisse vorgestellt, mit denen integrativer Unterricht deskriptiv beschrieben wird. Forschungsergebnisse zu Zusammenhängen mit dem Schülerverhalten werden in Kap. 5.3 vorgestellt.

Dumke u.a. (1991) gehen in der wissenschaftlichen Begleitung der Bonner Modellversuche zum gemeinsamen Lernen von behinderten und nichtbehinderten Schülern in Regelklassen der Frage nach, wodurch sich integrativer Unterricht auszeichnet (vgl. Dumke u.a. 1991, S. 109). Da sie ebenfalls Unterrichtsbeobachtungen durchführen und diese quantitativ auswerten, sind die bei ihnen berichteten Häufigkeiten als Vergleichswerte für die vorliegende Untersuchung relevant. Der Unterricht wird in insgesamt 13 integrativen Klassen und in zwölf Parallelklassen ohne Schüler mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt beobachtet und verglichen. Pro Klasse werden zwischen 20 und 40 Unterrichtsstunden in unterschiedlichen Schulfächern beobachtet (vgl. Dumke u.a. 1991, S. 110 f.). Es nehmen insgesamt sechs Grundschulen und eine Gesamtschule an der Untersuchung teil; die beobachteten Klassen befinden sich im zweiten bis siebten Schuljahr. Der integrative Unterricht findet in zwei unterschiedlichen Modellen statt:

- Nach dem Modell der *wohnnahen Integration* arbeiten fünf Grundschulen (1.-4. Klasse). In diesen Schulen besuchen ein bis zwei Kinder mit unterschiedlichen sonderpädagogischen Förderschwerpunkten die Klasse.
- Nach dem Modell der *Integrationsklassen* arbeiten eine Grundschule und die Gesamtschule. In diesen Schulen werden vier bis sechs Kinder mit unterschiedlichen Förderschwerpunkten gemeinsam mit 15 bis 18 Kindern ohne sonderpädagogischen Förderbedarf unterrichtet (vgl. Dumke u.a. 1991, S. 109 ff.).

Offene Unterrichtsformen finden im integrativen Unterricht in 21% bis 22% der beobachteten Zeit statt⁴, in den Parallelklassen deutlich seltener (3% bis 12% der Zeit). In der Gesamtschule unterscheiden sich die Integrationsklassen diesbezüglich dagegen kaum von den Parallelklassen; offene Unterrichtsformen finden in 11% (integrativer Unterricht) bzw. 10% (Parallelklassen) der Zeit statt (vgl. Dumke u.a. 1991, S. 113f.). Die Mitentscheidungsmöglichkeiten der Schüler in geöffneten Unterrichtsformen erweisen sich dabei als sehr unterschiedlich: Das Spektrum reicht von festgelegten Aufgaben, bei deren Bearbeitung die Schüler lediglich die Reihenfolge auswählen dürfen, bis zu Unterrichtsstunden, in denen die Schüler sowohl den Inhalt als auch die Mittel ihrer Arbeit selbst bestimmen können (vgl. Dumke u.a. 1991, S. 158f.).

Ähnlich sind die Ergebnisse zur *Binnendifferenzierung*: In den integrativen Grundschulklassen wird in 28% bis 36% der Zeit an differenzierten Aufgabenstellungen gearbeitet, in den Parallelklassen in 6% bis 14% der Zeit. In der Gesamtschule sind die Differenzen wesentlich geringer, die Integrationsklassen arbeiten in 23% der Zeit an differenzierten Aufgabenstellungen, die Parallelklassen in 21% (vgl. Dumke u.a. 1991, S. 115 ff.).

4 Dumke u.a. geben die Durchschnittswerte für die Klassen im Integrationsklassenmodell und die Klassen im Modell der wohnnahen Integration grundsätzlich getrennt an.

Die am häufigsten beobachteten *Sozialformen* sind sowohl in den integrativen Klassen des Modells der wohnortnahen Integration als auch in den Parallelklassen der Klassenunterricht (43% bis 57%) und die Einzelarbeit (27% bis 38%); Partner- und Gruppenarbeit können in diesen Klassen nur sehr selten (weniger als 7%) als einzige Sozialform bzw. mit anderen Sozialformen kombiniert (7% bis 9% in den Grundschulen; 17% in den Gesamtschulklassen) beobachtet werden. Nur im Integrationsklassen-Modell liegt der Anteil der Einzelarbeit mit 38% leicht über dem der Arbeit im Klassenverband (32%); außerdem ist hier der Anteil von Kombinationen unterschiedlicher Sozialformen am höchsten (21%; vgl. Dumke u.a. 1991, S. 117f.). Leider werden zur Unterrichtsmethodik grundsätzlich lediglich relative Häufigkeiten berichtet, sodass keine Aussagen zur Signifikanz der Unterschiede zwischen integrativem und nicht integrativem Unterricht bzw. den beiden Integrationsmodellen gemacht werden können (vgl. Dumke u.a. 1991, S. 144 ff.).

Die *Häufigkeit disziplinierenden Verhaltens* der Lehrkraft beträgt zwischen 10% und 25% der Unterrichtszeit; die Unterschiede zwischen Integrations- und Parallelklassen sind nicht signifikant. Wenn diszipliniert wird, wird fast immer an die Einsicht appelliert. Strafe und Tadel bzw. Strafandrohungen werden in maximal 2% der Zeit beobachtet, in den Integrationsklassen der Grundschulen gar nicht. In den Grundschulen im Modell der wohnortnahen Integration wird darüber hinaus deutlich häufiger diszipliniert als im Integrationsklassenmodell. Dies wird von den Autoren darauf zurückgeführt, dass dort seltener als in den Integrationsklassen Sozialformen eingesetzt werden, die die Selbsttätigkeit der Schüler anregen (vgl. Dumke u.a. 1991, S. 142). Zwischen Situationen ohne Unterrichtsstörungen und Situationen, in denen die Lehrkraft störendes Verhalten ignoriert, wird nicht unterschieden (vgl. Dumke u.a. 1991, S. 140ff.).

Preuss-Lausitz (1997a) führt im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Einführungsprozesses des gemeinsamen Unterrichts mit Schülern mit und ohne sonderpädagogische Förderung in Brandenburg eine Lehrerbefragung durch. Ziel ist es, festzustellen, welche Einstellungen Lehrkräfte zum gemeinsamen Unterricht haben. Insgesamt werden 90 Grundschullehrkräfte (1.-6. Klasse) aus allen Landkreisen bzw. kreisfreien Städten Brandenburgs befragt, die in Integrationsklassen arbeiten (vgl. Preuss-Lausitz 1997a, S. 123 ff.).

Der Großteil der Lehrkräfte arbeitet auf eigenen Wunsch in einer Integrationsklasse (68%). Entsprechend ist die Einstellung der Lehrkräfte gegenüber der Integration fast durchweg positiv (vgl. Preuss-Lausitz 1997a, S. 126f.). Kinder mit Förderbedarf im emotionalen und sozialen Bereich werden allerdings überdurchschnittlich häufig als „schwer zu integrieren“ eingeschätzt – dies stimmt mit Ergebnissen aus anderen Studien überein (vgl. Dumke/ Eberl 2002, S. 78⁵). Die befragten Lehrkräfte vermuten positive Effekte integrativen Unterrichts auf die soziale und emotionale Entwicklung aller Schüler sowie auf die Unterrichtsgestaltung, besonders auf den Einsatz von Binnendifferenzierung (vgl. Preuss-Lausitz 1997a, S. 128 ff.).

Hinsichtlich der *Unterrichtsgestaltung* wird von allen Lehrkräften angegeben, dass innere Differenzierung und Regeln sowie feste Rituale bei gemeinsamer Erziehung unver-

5 Auf diese Studie wird hier nicht näher eingegangen, da sie keine Aspekte von Unterrichtsgestaltung zum Gegenstand hat.

zichtbar sind. Auch Singen und Spielen, Bewegungsangebote und Freiarbeit werden von einem Großteil der Lehrer (über 85%) als unverzichtbar für den integrativen Unterricht bezeichnet. Frontalunterricht wird am häufigsten für nicht wichtig befunden (24%). Als wünschenswert, aber nicht notwendig werden am häufigsten die Wochenplanarbeit (48%) und das Schreiben freier Texte (41%) genannt (vgl. Preuss-Lausitz 1997a, S. 135). Damit scheinen die befragten Lehrkräfte für den integrativen Unterricht einen Methodenmix zu bevorzugen, der aber in jedem Fall Formen des geöffneten Unterricht enthält. Der überwiegende Teil der Lehrkräfte (87%) gibt an, dass sich der Unterricht durch die Integration verändert hat; den exemplarischen Kommentierungen ist zu entnehmen, dass diese Veränderungen häufig in der Öffnung des Unterrichts und der Individualisierung der Leistungsanforderungen bestehen (vgl. Preuss-Lausitz 1997a, S. 142f.). Die Lehrkräfte scheinen didaktische Empfehlungen also durchaus umzusetzen. Die vorhandenen Ressourcen reichen aus ihrer Sicht aus, auch wenn der Zeitaufwand nach Aussage der Lehrkräfte steigt.

Jeweils mehr als die Hälfte der Lehrkräfte geben an, sich von der Schulleitung, den Eltern, außerschulischen Beratern, Kollegen und ihren Schülern selbst unterstützt zu fühlen – am zufriedensten sind die Lehrkräfte mit der Unterstützung durch die Schüler (86%). Vom ganzen Kollegium fühlen sich lediglich 23% der Lehrkräfte unterstützt; dies wird von den befragten Lehrkräften auf Rahmenbedingungen, insbesondere Zeitmangel bei den Kollegen, zurückgeführt (vgl. Preuss-Lausitz 1997a, S. 137ff.). Gemeinsame Unterrichtsplanung findet dieser Befragung zufolge in vielen Klassen statt: 60% der Lehrkräfte planen wöchentlich oder öfter, weitere 11% planen ein- bis zweimal im Monat den Unterricht gemeinsam mit der Lehrkraft, die die sonderpädagogische Förderung in der Klasse übernommen hat (vgl. Preuss-Lausitz 1997a, S. 140f.). Problematisch ist aus Sicht der Lehrkräfte, dass die sonderpädagogische Förderung zum Teil von Grundschullehrkräften und nicht von Sonderpädagogen durchgeführt wird und dass die unterstützenden Lehrkräfte zumindest in einigen Schulen häufig für Vertretungsunterricht eingesetzt werden. Auch dass die Ressourcen nicht dauerhaft garantiert sind und von Seiten der Bildungspolitik bzw. -verwaltung als potenzielles Sparvolumen gehandelt werden, wird als belastend erlebt. Mehr Fortbildungsangebote, auch für die Schulleitungen, werden von den Lehrkräften gewünscht (vgl. Preuss-Lausitz 1997a, S. 146f.).

Feyerer (1998) untersucht, wie sich gemeinsamer Unterricht von Schülern mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf auf die schulischen Leistungen der Schüler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf auswirkt (vgl. Feyerer 1998, S. 96). Zu diesem Zweck befragt er 651 Schüler aus der 8. Klasse, davon 139 Schüler aus Integrationsklassen und 512 Schüler aus Parallelklassen, zum Unterricht in ihren Klassen und zu ihrem Selbstkonzept (vgl. Feyerer 1998, S. 117) und führt Schulleistungstests in den Fächern Mathematik, Deutsch und Englisch sowie Intelligenztests durch (vgl. Feyerer 1998, S. 110f.).

Im Vergleich der Integrationsklassen mit den Parallelklassen ergibt sich, dass sich der Unterricht hinsichtlich der von den Schülern berichteten Individualisierung und der Schülerzentriertheit deutlich unterscheidet (vgl. Feyerer 1998, S. 161f.): Geöffnete Unterrichtsformen, d.h. Kleingruppenarbeit, Wochenplanarbeit, Projektarbeit und Freiarbeit, werden von sehr viel mehr Integrationsklassenschülern als Bestandteil des Unterrichts angegeben als von Parallelklassenschülern (vgl. Feyerer 1998, S. 163). Ähnliches

gilt für die Binnendifferenzierung – sowohl für leistungsschwache Schüler als auch für leistungsstarke Schüler – sowie darüber hinaus für die individuelle Zuwendung. Insgesamt werden offensichtlich im überwiegenden Teil der Integrationsklassen sowohl geöffnete Unterrichtsformen als auch Binnendifferenzierung zumindest als eine von mehreren verwendeten Unterrichtsformen eingesetzt.

Die Schulleistungen nicht behinderter Schüler in Integrationsklassen und in nicht integrativen Klassen unterscheiden sich nicht, dies gilt auch, wenn nur die 25% der Schüler mit den höchsten ($IQ \geq 117$; im Folgenden als „gutbegabt“ bezeichnet) oder den niedrigsten ($IQ \leq 95$) Intelligenztestwerten miteinander verglichen werden (vgl. Feyerer 1998, S. 132 ff.), obwohl die Streuung der Intelligenztestwerte in den Integrationsklassen – besonders in der Gruppe der Kinder mit den niedrigeren IQ-Werten – breiter ist. In Integrationsklassen kommen offensichtlich ausgleichende Mechanismen für Schüler mit ungünstigen Lernvoraussetzungen zum Tragen, ohne dass aber die gutbegabten Kinder schlechter gefördert werden als in nicht integrativen Klassen. Das leistungsbezogene Selbstkonzept und das allgemeine Selbstwertgefühl der Schüler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf in Integrationsklassen ist günstiger als das der Schüler in Parallelklassen; das soziale Selbstkonzept, d.h. die Selbstsicht der Schüler hinsichtlich der Gestaltung von sozialen Beziehungen, unterscheidet sich zwischen beiden Gruppen nicht (vgl. Feyerer 1998, S. 136 ff.). Die Schüler in Integrationsklassen fühlen sich in der Schule deutlich wohler als die Parallelklassenschüler, insbesondere sind sie mit dem Unterricht und ihren Lehrkräften deutlich zufriedener. Die psychische Belastung beider Gruppen ist in etwa gleich (vgl. Feyerer 1998, S. 140 ff.). Die Beziehungen der Schüler untereinander und zu den Lehrkräften werden von den Schülern ohne Förderbedarf in den Integrationsklassen als deutlich besser und stärker unterstützend erlebt (vgl. Feyerer 1998, S. 161; S. 167 ff.).

5.2.2 Ergebnisse zum Teamteaching

In diesem Abschnitt werden Forschungsergebnisse zur Kooperation von Lehrkräften untereinander berichtet. Dies schließt neben der Kooperation im Unterricht auch die außerunterrichtliche Kooperation ein, beispielsweise bei der Planung und Auswertung von Unterricht.

Kreie (1985) verfolgt das Ziel, die Kooperationspraxis an Grundschulen zu beschreiben. Zu diesem Zweck wurden 21 Interviews mit Grundschullehrkräften durchgeführt, in denen Fragen zu informellen Kontakten und dem Betriebsklima an der Schule sowie zu formellen Arbeitskontakten, z.B. gegenseitigen Hospitationen, gestellt werden. Zunächst stellt sich heraus, dass ein „Klima des Vertrauens“ (*Kreie* 1985, S. 49) eine notwendige Voraussetzung für die Zusammenarbeit ist; dies bedeutet nicht nur Vertrauen zu den Kollegen, sondern primär Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten. Ein entscheidender Einflussfaktor ist die Unterstützung und Ermutigung durch die Schulleitung (vgl. *Kreie* 1985, S. 45 ff.).

In einer weiteren Analyse werden 21 Grundschullehrkräfte anhand von Interviews, die im Rahmen eines Schulversuchs an zwei Versuchsschulen erhoben wurden, hinsichtlich der Realisierung von Teamkooperation drei Gruppen zugeordnet (vgl. *Kreie* 1985, S. 138f.):

- gelingende Realisierung, d.h. befriedigende Einigungssituationen werden bewusst hergestellt (vier Lehrkräfte);
- mögliche Realisierung, d.h. befriedigende Einigungssituationen werden unbewusst hergestellt (drei Lehrkräfte);
- scheinbare Realisierung, d.h. die Einigungssituation ist nicht befriedigend; die Zusammenarbeit ist wenig offen und reflektiert (elf Lehrkräfte).

Zwei weitere Lehrkräfte lehnen die Realisierung von Kooperation teils aus Angst, teils wegen anderer Vorstellungen von Kooperation, ab (Kreie 1985, S. 149 ff.).

Die Einigung auf Interaktionsabläufe wird in allen drei Gruppen vorwiegend durch „Versöhnungsleistungen“ (Kreie 1985, S. 151) erreicht, sodass davon ausgegangen werden kann, dass Konflikte die Regel sind und die Arbeitsbeziehung zwischen den Lehrkräften eher von ihrem Umgang mit den Konflikten geprägt ist als von deren Ausmaß (vgl. auch Wocken 1988, S. 264; Kap. 4.6.1). Dass fast alle Grundschullehrkräfte grundsätzlich zur Kooperation bereit sind und bei sieben der 21 Grundschullehrkräfte die Kooperation zumindest phasenweise realisiert werden kann, wertet Kreie als ein positives Ergebnis ihrer Untersuchung.

Dumke u.a. (1991, vgl. Kap. 5.2.1) beschreiben die beobachtete Arbeitsteilung von Lehrkräften in doppelt besetzten Unterrichtsstunden. Der Anteil der Unterrichtszeit, in der zwei Lehrkräfte anwesend sind, ist je nach Integrationsmodell sehr unterschiedlich, sie variiert zwischen 30% im Modell der wohnortnahen Integration und 75% im Integrationsklassenmodell der Gesamtschule. In beiden Modellen arbeitet die unterstützende Lehrkraft in 20 bis 23% der gesamten beobachteten Unterrichtszeit (einzeln und doppelt besetzte Stunden) mit einzelnen Schülern außerhalb des Klassenraumes. Das bedeutet, dass sich die Teamarbeit in den beiden unterschiedlichen beobachteten Modellen des integrativen Unterrichts unterscheidet: Im Modell der wohnortnahen Integration arbeitet die unterstützende Lehrkraft zum überwiegenden Teil der Zeit, in der sie in der Klasse ist, mit einzelnen Schülern außerhalb des Unterrichtsraumes (73%); im Integrationsklassenmodell ist dies in weniger als der Hälfte der doppelt besetzten Unterrichtszeit der Fall. Wenn die unterstützende Lehrkraft mit einzelnen Kindern oder einer Kleingruppe arbeitet, sind dies hauptsächlich Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf; in Phasen, in denen geöffnete Unterrichtsformen durchgeführt werden, gilt dies in etwas geringerem Maße. Für beide untersuchten Integrationsmodelle gilt, dass häufiger an differenzierten Aufgabenstellungen gearbeitet wird, wenn beide Lehrkräfte im Unterrichtsraum bleiben. Formen des Rollentausches derart, dass der Sonderpädagoge den Hauptunterricht durchführt, während die Klassen- bzw. Fachlehrkraft die Förderung übernimmt, werden nur in Integrationsklassen beobachtet. Leider werden zum Teamteaching aber lediglich relative Häufigkeiten berichtet, sodass keine Aussagen zur Signifikanz der Unterschiede zwischen den beiden Integrationsmodellen gemacht werden können (vgl. *Dumke u.a.* 1991, S. 144 ff.).

Huber (2000, S. 52 ff.) geht der Fragestellung nach, wie Kärntner Volksschullehrkräfte Teamteaching hinsichtlich der damit verbundenen Bereicherungen und Belastungen erleben, welche Bedingungen sie als notwendig erachten, unter welchen Rahmenbedingungen sie tatsächlich arbeiten und welche Veränderungen sie sich für ihren Schulalltag wünschen würden. Zu diesem Zweck werden in einem ersten Schritt mittels Fragebogen alle Volksschul-Lehrkräfte in Kärnten (Österreich) befragt, die in einer Integrationsklas-

se im Zweierteam unterrichten. Es liegen Daten von 92 Lehrkräften (59%) vor (vgl. Huber 2000, S. 62 ff.). In einem zweiten Schritt werden mithilfe eines Leitfadeninterviews alle Lehrkräfte befragt, die auf dem Fragebogen ihre Bereitschaft dazu bekundet haben (vgl. Huber 2000, S. 72 ff.). Insgesamt sind die Lehrkräfte sehr zufrieden; hinsichtlich der „persönlichen Bedingungen“ und der „unterrichtsbezogenen Bedingungen“ besteht eine hohe Übereinstimmung zwischen den als notwendig erachteten und den tatsächlich gegebenen Bedingungen. Lediglich hinsichtlich der „organisatorischen Bedingungen“ ist die Zufriedenheit geringer (vgl. Huber 2000, S. 86 ff.). Weiterhin empfinden die befragten Lehrkräfte das Teamteaching in sehr hohem Maße als Bereicherung und in sehr geringem Maße als Belastung (vgl. Huber 2000, S. 95 ff.). Entsprechend beziehen sich die Verbesserungsvorschläge hauptsächlich auf den organisatorischen Bereich, allerdings wird auch vorgeschlagen, dass es leichter möglich sein soll, den Teampartner während des Schuljahres zu wechseln (vgl. Huber 2000, S. 179). Dass die Zufriedenheit im Vergleich zu anderen Untersuchungen erstaunlich hoch ist, wird nicht thematisiert.

5.3 Forschungsergebnisse zum Schülerverhalten unter unterschiedlichen Kontextbedingungen

5.3.1 Deskriptive Studien zum Aufmerksamkeitsverhalten in Integrationsklassen

In den meisten Studien, die sich mit dem Aufmerksamkeitsverhalten von Schülern befassen, werden Zusammenhänge zwischen dem Aufmerksamkeitsverhalten von Schülern und unterschiedlichen Kontextbedingungen des Unterrichts erfasst. In diesem Abschnitt werden zunächst deskriptive Ergebnisse zum Schülerverhalten vorgestellt, um die in Kap. 9 berichteten Ergebnisse der vorliegenden Arbeit einordnen zu können.

Dumke und Mergenschröer (1991, S. 161 ff.) beschreiben im Rahmen der Studie von Dumke u.a. (1991; vgl. Kap. 5.2.1) das Aufmerksamkeitsverhalten der Schüler. Zu diesem Zweck wird der auf alle Schüler der Klasse bezogene Haupteindruck der Beobachter auf einer fünfstufigen Skala, die später auf drei Stufen reduziert wird, erfasst. Zusätzlich wird das Verhalten einzelner Schüler beobachtet, „um Verhaltensweisen genauer beschreiben zu können, die im täglichen Umgang von behinderten und nichtbehinderten Schülern und ihren Lehrern entstehen“ (Dumke/ Mergenschröer 1991, S. 161). Neben der individuellen Betreuung der Schüler, die eher als Lehrervariable zu interpretieren ist, werden sowohl unterrichtsbezogene als auch nicht unterrichtsbezogene Verhaltensweisen erfasst, insbesondere im Bereich der sozialen Kontakte von Schülern untereinander sowie zwischen Schülern und Lehrkräften. In den Integrationsklassen (drei Grundschul- und zwei Gesamtschulklassen) wird das Verhalten von 24 Schülern mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt (92 Unterrichtsstunden) beobachtet, davon haben zwei Schüler den Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. Weiterhin wird das Verhalten von 59 Schülern ohne Förderschwerpunkt in den Integrationsklassen (74 Unterrichtsstunden) und 106 Schülern in sieben nicht integrativen Parallelklassen (118 Unterrichtsstunden) erfasst.

Die Häufigkeit sehr aufmerksamen bzw. aufmerksamen Arbeitens liegt zwischen 73% und 89%; die Unterschiede zwischen Integrations- und Parallelklassen sind unerheblich.

Das Arbeitsverhalten der einzeln beobachteten Schüler wird in die Kategorien „kaum oder nicht arbeiten“, „beständig arbeiten“, „expressives Verhalten“ und „Rückzugsverhalten“ eingeordnet (vgl. Dumke/ Mergenschröer 1991, S. 173 ff.). Die Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf arbeiten in etwas mehr als der Hälfte der Zeit beständig (52%), ähnlich wie die Schüler in den Parallelklassen (54%). Signifikant am häufigsten wird beständiges Arbeiten bei den Schülern ohne sonderpädagogischen Förderbedarf in den Integrationsklassen beobachtet (62%). Expressives Verhalten, d.h. Dazwischenrufen, Umherlaufen usw., wird in allen Gruppen etwa gleich häufig beobachtet (zwischen 11% und 12%). Aus der Aufschlüsselung nach unterschiedlichen Förderschwerpunkten geht aber hervor, dass die beiden Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung dieses Verhalten häufiger zeigen als andere Schüler (21%). Rückzugsverhalten (träumen, etc.) wird bei Schülern mit allen sonderpädagogischen Förderschwerpunkten signifikant häufiger beobachtet als bei Schülern ohne Förderschwerpunkt (17% vs. 13% bzw. 11% in Parallelklassen). Auch hier erreichen die beiden Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung deutlich die höchsten Werte (31%).

5.3.2 Öffnung und Binnendifferenzierung von Unterricht und Schülerverhalten

In Forschungsberichten zu geöffneten Unterrichtsformen in der Grundschule wird häufig bemängelt, dass es keine einheitliche, allgemein anerkannte Definition von „offenem Unterricht“ gibt, die empirischer Forschung zugrunde liegt (vgl. Kap. 4.3.1; E. Jürgens 1997, S. 677; Brügelmann 1998, S. 14 ff.), dies macht die Vergleichbarkeit unterschiedlicher Studien schwieriger. Ähnliches gilt für die unterschiedlichen Arten der Binnendifferenzierung (vgl. Kap. 4.2.1). Deshalb wird in diesem Abschnitt darauf Wert gelegt, nicht nur die Ergebnisse solcher Studien zu beschreiben sondern auch, was in den Studien jeweils unter „offener Unterricht“ bzw. „Binnendifferenzierung“ verstanden wird.

Goetze und Jäger (1991) untersuchen die Frage, „auf welche Akzeptanz die Einführung offener Unterrichtsarrangements bei Schülern, die aufgrund ihrer gravierenden Verhaltensstörungen segregiert unterrichtet werden, trifft“ (Goetze/ Jäger 1991, S. 30). Zu diesem Zweck wird während eines drei Monate dauernden Unterrichtsversuches für eine Stunde täglich in einer Sonderschulklasse des 6. Schuljahres Freiarbeit⁶ durchgeführt (insgesamt 30 Stunden). Während der Freiarbeitsstunden unterrichten zwei Lehrkräfte im Team; zusätzlich ist eine Praktikantin in der Klasse. Die Schüler, neun Jungen, dürfen während der Freiarbeitsstunden ihre Aktivitäten frei wählen. Sie werden sowohl während der Freiarbeit als auch in den lehrerzentrierten Stunden beobachtet, außerdem werden die Lehrer und die Schüler interviewt.

Während der Freiarbeit werden weniger Unterrichtsstörungen beobachtet als in lehrerzentrierten Stunden; signifikante Effekte auf das Sozialverhalten der Schüler werden nicht gefunden. Die Schüler und die Lehrkräfte beurteilen die Freiarbeit im Rückblick insgesamt als erfolgreich; Schwierigkeiten bestehen auf Seiten der Schüler darin, sich für ein Freiarbeitsangebot zu entscheiden und auf Seiten der Lehrer darin, den Schülern

6 Goetze und Jäger benutzen den Begriff „offener Unterricht“; der Beschreibung nach handelt es sich aber um das, was in Kap. 4.3.2.5 als „Freiarbeit“ beschrieben ist (vgl. Goetze/ Jäger S. 31f.).

wirklich die Entscheidung über ihre Aktivitäten zu überlassen, auch dann, wenn sie sich „nur“ unterhalten oder anderen zusehen (vgl. Goetze/ Jäger 1991, S. 36f.). Dass in offenen Unterrichtsformen bedingt durch die offenere Struktur Störungen vermehrt auftreten, wird nicht beobachtet. Zur Qualität der Schulleistungen lassen sich keine Aussagen treffen, da diese nicht überprüft werden. Insgesamt kommen die Autoren zu dem Schluss, dass „weder eine Über- noch eine Unterlegenheit des offenen Unterrichts gegenüber dem traditionellen, lehrerzentrierten Arrangement in diesem Versuch gesichert werden konnte“ (Goetze/ Jäger 1991, S. 37). Auf Grund der kleinen Stichprobe, des relativ geringen zeitlichen Umfangs des Unterrichtsversuchs und des weitgehenden Fehlens von objektiven Daten z.B. zur Schülerleistung werden allerdings weitere Untersuchungen für notwendig erachtet. Die Übertragbarkeit auf integrativen Unterricht mit Kindern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung ist ebenfalls kritisch zu prüfen, denn die Rahmenbedingungen, unter denen in der Sonderschule gearbeitet werden kann (ein Betreuungsverhältnis von einem Erwachsenen auf drei Schüler; sehr gute räumliche Bedingungen), sind nur sehr eingeschränkt auf den Grundschulbereich übertragbar.

Lipowsky (1999) untersucht, inwiefern sich konzentrationsschwächere Schüler ohne sonderpädagogische Förderung in offenen Unterrichtsformen hinsichtlich der Nutzung des Lernangebotes von konzentrationsstärkeren Schülern unterscheiden (vgl. Lipowsky 1999, S. 117). Zu diesem Zweck wird in neun Grundschulklassen (1. – 4. Schuljahr), deren Schüler bereits in offene Unterrichtsformen eingeführt sind, eine Woche lang für täglich zwei Stunden der Unterricht mithilfe eines Lernthekenangebotes (vgl. Kap. 4.3.2.2) für den Lernbereich Geometrie⁷ geöffnet. Mitbestimmungsmöglichkeiten für die Schüler liegen in der Auswahl der Lernangebote, in der Beschäftigungsdauer und in der sozialen Organisation der Arbeit. Auf verpflichtende Aufgabenstellungen wird verzichtet. Zur Reflexion des Gelernten finden regelmäßig Gesprächskreise mit der Klasse statt, außerdem führen die Schüler Lerntagebücher (vgl. Lipowsky 1999, S. 119 ff.).

Vor Beginn des Unterrichtsversuchs wird die Konzentrationsfähigkeit aller Schüler mittels eines Konzentrationstests und eines Lehrerfragebogens ermittelt. Während des Unterrichts beobachten je zwei Studierende gemeinsam das aufgabenbezogene Verhalten eines konzentrationsschwachen und eines konzentrationsstarken Schülers (vgl. Lipowsky 1999, S. 121). Die Beobachtungen werden mithilfe eines strukturierten Beobachtungsbogens und mittels freier Aufzeichnungen festgehalten; außerdem werden die Lerntagebücher der Schüler ausgewertet. Insgesamt werden 18 Schüler beobachtet (vgl. Lipowsky 1999, S. 130 ff.), und es gehen über 10.000 Beobachtungsintervalle von je 30 Sekunden in die Auswertung ein (Lipowsky 1999, S. 145).

Unterschiede zwischen konzentrationsschwächeren und konzentrationsstärkeren Schülern gibt es hauptsächlich hinsichtlich der *Lernzeitnutzung*. Die konzentrationsschwächeren Schüler benötigen deutlich mehr Zeit zur Orientierung im Lernangebot und orientieren sich häufiger als die konzentrationsstärkeren Kinder an der Arbeit ihrer Mitschüler.

7 Der Lernbereich Geometrie wurde wegen seiner guten Eignung für offene Lernarrangements ausgewählt: Er ist gut eingrenzbar, baut nur in geringem Maße auf Lernvoraussetzungen der Kinder auf und es kann problemlos eine Vielzahl von handlungsorientierten Aufgabenstellungen gefunden werden (vgl. Lipowsky 1999, S. 119).

Außerdem wird in den Zeiträumen nach Beendigung eines Lernangebotes und vor der Auswahl eines neuen mehr Zeit für aufgabenfremde Tätigkeiten verwendet, und Arbeitsunterbrechungen dauern länger als bei konzentrationsstärkeren Schülern. Die Lernzeitnutzung während der Arbeit an einem Gegenstand, d.h. ohne Berücksichtigung von Zwischen- und Auswahlphasen, unterscheidet sich allerdings nur in geringem Maße von der der konzentrationsstärkeren Schüler (vgl. Lipowsky 1999, S. 161 ff.).

Hinsichtlich der *Auswahl der Lernmedien* sind die Unterschiede deutlich geringer, handlungsorientierte Arbeitsmaterialien und Arbeitsmaterialien ohne klare Aufgabenstellung werden von beiden Gruppen bevorzugt (vgl. Lipowsky 1999, S. 180 ff.). Mit Materialien, die eine klare, strukturierte und eher abstrakte Aufgabenstellung enthalten, arbeiten die konzentrationschwächeren Schüler allerdings in höherem Maße aufgabenbezogen als mit weniger stark vorstrukturierten und eher handlungsorientierten Materialien (vgl. Lipowsky 1999, S. 187). Für beide Schülergruppen gilt weiterhin, dass kognitiv anspruchsvollere Problemlösungsprozesse nur sehr selten beobachtet werden. Bei Schwierigkeiten geben die konzentrationschwächeren Kinder häufiger nach kurzer Zeit und ohne sichtbares Ergebnis auf als die konzentrationsstärkeren. Beratung und Hilfe werden in beiden Gruppen nur selten eingefordert (vgl. Lipowsky 1999, S. 193 ff.).

Die Ergebnisse dieser Studie weisen insgesamt darauf hin, dass die konzentrationschwächeren Schüler mehr Zeit benötigen, um die Reize zu strukturieren und sich im Angebot zu orientieren; außerdem scheinen die Mitschüler bei ihnen häufiger als Verhaltensmodelle zu fungieren (vgl. Lipowsky 1999, S. 151 ff.). Worauf das konzentriertere Arbeiten mit den weniger beliebten abstrakteren, stärker vorstrukturierten Lernangeboten zurückzuführen ist, ist unklar. Möglich ist, dass die konzentrationschwächeren Schüler mit den Voraussetzungen für die Nutzung gering strukturierter Angebote überfordert sind, dass handlungsorientierte Angebote u.U. nicht die volle Aufmerksamkeit des Schülers erfordern und daher Impulsivität in geringerem Maße hemmen als strukturiertere Angebote (z.B. kann sich ein Schüler beim Kneten eines Würfels nebenbei mit dem Nachbarn unterhalten) oder dass die Konzentrationschwierigkeiten durch die längere Bearbeitungszeit bei der Bearbeitung handlungsorientierter Angebote lediglich deutlicher zutage treten (vgl. Lipowsky 1999, S. 191 f.). Insgesamt wird das Fazit gezogen, dass offene Aufgabenstellungen auch für konzentrationschwache Kinder gut geeignet sein können, wenn didaktisch sinnvolle und anregende Lernarrangements angeboten werden. Offen bleibt, inwieweit diese Ergebnisse generalisierbar und auf andere Lernbereiche übertragbar sind (vgl. Lipowsky 1999, S. 207 ff.). Hinzu kommt, dass keine vergleichenden Beobachtungen der Schüler in geöffneten Unterrichtsformen und im lehrerzentrierten Unterricht durchgeführt werden. Das aufgabenbezogene Verhalten in geöffneten Unterrichtsformen kann damit nicht mit dem in lehrerzentrierten Unterrichtsformen verglichen werden; Annahmen zur Auswirkung einer Öffnung des Unterrichts auf das aufgabenbezogene Verhalten der Schüler können somit nicht überprüft werden.

Hartinger (2005) untersucht, „inwieweit sich verschiedene Schüler/innen in verschiedenen Formen der Öffnung von Unterricht als selbstbestimmt empfinden“ (Hartinger 2005, S. 401; vgl. auch eine Voruntersuchung in Hartinger 2001). Um zwischen verschiedenen Möglichkeiten der Öffnung differenzieren zu können, werden jeweils „die Entscheidungsmöglichkeiten der Schüler/innen als zentrale Kriterien der Öffnung gesetzt“ (Har-

tinger 2005, S. 401). Neben der Beobachtung von Unterricht (ein Unterrichtstag pro Klasse) werden das Selbstbestimmungsempfinden und der Attributionsstil der Schüler erhoben. Weiterhin wird als Merkmal der Lehrerpersönlichkeit die Autonomieorientierung der Lehrkräfte erfasst. Die Stichprobe besteht aus 45 Klassen der 3. und 4. Jahrgangsstufe mit insgesamt 1091 Schülern (Mädchen und Jungen sind ungefähr gleich verteilt).

In 46% der Klassen kann beobachtet werden, dass die Kinder sich mindestens einmal ihren Arbeitspartner frei wählen können, in 41% der Klassen können die Aufgaben und in 39% der Klassen die Sozialform selbst gewählt werden. Am seltensten sind freie Bearbeitungswege (7%) und eine freie Wahl der Unterrichtsinhalte (2%) zu beobachten. Erwartungsgemäß wirkt sich die Öffnung von Unterricht, besonders die von den Schülern subjektiv wahrgenommenen Freiräume, positiv auf das Selbstbestimmungsempfinden der Schüler aus. Welcher Art die Freiräume sind, ist allerdings relativ unerheblich; relativ weit reichende Mitbestimmungsmöglichkeiten (z.B. hinsichtlich der Unterrichtsinhalte) haben einen ähnlichen Effekt wie Mitbestimmungsmöglichkeiten, die aus der Perspektive der Unterrichtsplanung eher unbedeutend sind wie z.B. die Wahl des Arbeitsortes oder -partners. In erhöhtem Maße tritt dieser Effekt auf, wenn statt der beobachteten Freiräume die subjektiv durch die Kinder wahrgenommenen Freiräume mit dem Selbstbestimmungsempfinden der Kinder in Beziehung gesetzt werden. Lediglich die Möglichkeit zu Selbstkorrekturen hat einen relativ geringen, nicht signifikanten Effekt auf das Selbstbestimmungsempfinden. Auch die Autonomieorientierung der Lehrkräfte hat einen Einfluss auf das Selbstbestimmungsempfinden der Kinder, auch unabhängig von der gewählten Unterrichtsform der Lehrkraft. Der Einfluss der Ursachenattribution der Kinder auf ihr Selbstbestimmungsempfinden ist dagegen eher gering (vgl. Hartinger 2005).

5.3.3 Bewegungsangebote und Schülerverhalten

Obwohl körperlicher Aktivität in der Literatur vielfach positive Auswirkungen auf das Konzentrationsvermögen und auf psychische Faktoren der Schüler zugeschrieben wird, gibt es bislang zwar eine Reihe von Erfahrungsberichten zur Bewegung im Schulalltag, insbesondere zur Umsetzung des Konzepts der „bewegten Schule“ (z.B. Böttges 1997), aber nur wenige empirische Studien, die diesen Zusammenhang bezogen auf Bewegungspausen im Unterricht untersuchen (vgl. Wamser/ Leyk 2003, S. 108). In diesem Abschnitt werden solche Forschungsergebnisse vorgestellt. Dabei liegt der Schwerpunkt auf Studien, die das Konzept der „bewegten Schule“ zum Gegenstand haben. Studien, mit denen die Wirkung von Bewegungsübungen aus der Psychomotorik und der Kinesiologie mit der von anderen Bewegungsübungen verglichen wird, wurden nicht gefunden.

Thiel u.a. (2002) gehen der Fragestellung nach, welche pädagogischen Erwartungen Lehrkräfte an das Konzept der „Bewegten Schule“ (vgl. Kap. 4.4) stellen. Zu diesem Zweck werden alle Lehrkräfte an 57 groß- und kleinstädtischen Grundschulen in Nordrhein-Westfalen befragt.

Die befragten Lehrkräfte sind in sehr hohem Maße der Meinung, dass Bewegung in der Schule dem Spannungs- und Aggressionsabbau dient, die Konzepte des Lernens mit

allen Sinnen und des ganzheitlichen Lernens unterstützt und die Wahrnehmungsfähigkeit der Kinder fördert. Weiterhin werden als Ziele von Bewegung in der Schule angegeben, einem allgemeinen Bewegungsmangel vorzubeugen, die konditionelle und koordinative Entwicklung zu verbessern und die Kinder in „die Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur“ (Thiel u.a. 2002, S. 332) einzuführen. Zusammenfassend wird festgestellt, dass „die befragte Lehrerschaft funktional orientierten, auf die kognitiv-psychologischen Lernvoraussetzungen der Schüler ausgerichteten Zielvorstellungen die meiste Bedeutung zumisst, gefolgt von den medizinisch-gesundheitswissenschaftlichen Begründungen“ (Thiel u.a. 2002, S. 333).

Gröbert u.a. (2002) analysieren den Zusammenhang zwischen dem Konzept der „bewegten Schule“ (vgl. Kap. 4.4) und der Schulzufriedenheit, indem sie 328 Viertklässler an vier Schulen mit einem Fragebogen zur Schulzufriedenheit befragen. Außerdem werden Informationen zu den beteiligten Grundschulen und den einzelnen Klassen eingeholt, auf deren Grundlage eingeschätzt wird, ob die Klasse „Kennzeichen einer bewegten Schule“, „Ansätze einer bewegten Schule“ oder „Kennzeichen einer unbewegten Schule“ (Gröbert u.a. 2002, S. 39) erkennen lässt; wie groß jeweils die Gruppen sind, wird nicht berichtet.

Die Schüler, in deren Klassen das Konzept der bewegten Schule umgesetzt wird, sind mit ihrer schulischen Situation zufrieden. Insbesondere die Zufriedenheit mit der sozialen Situation in der Klasse und das emotionale Wohlfühlen in der Schule (Freude am Schulbesuch, empfundene Anerkennung) ist höher als bei Schülern aus Klassen, in denen das Konzept nicht umgesetzt wird. Hinsichtlich der empfundenen sozialen Sicherheit in der Schule (Angst, Furcht vor Konflikten) werden keine Unterschiede gefunden (vgl. Gröbert u.a. 2002, S. 39). Außerdem werden positive Zusammenhänge zwischen der Schulzufriedenheit und dem gesundheitlichen Befinden der Schüler, einem geringeren Fernsehkonsum sowie den schulischen Leistungen gefunden (vgl. Gröbert u.a. 2002, S. 39 f.).

Wamser und Leyk (2003) haben zum Ziel, „die Effekte eines ‚Bewegten Unterrichts‘ im Vergleich zum ‚Klassischen Unterricht‘ bezüglich der Konzentrations- und Aufmerksamkeitsleistungen von Schüler/innen zu prüfen“ (Wamser/ Leyk 2003, S. 109). Zu diesem Zweck werden mit allen Schülern einer Hauptschule (7.-10. Klasse) Konzentrationstests an Tagen durchgeführt, an denen die Schüler sechs Unterrichtsstunden in ihrem Klassenraum und keinen Sportunterricht haben. Die Konzentrationstests werden systematisch auf die unterschiedlichen Schulstunden verteilt, so dass in jeder Klasse an unterschiedlichen Tagen in jeder der sechs Stunden einmal ein Test durchgeführt wird. Weiterhin wird pro Klasse in zwei vierten Stunden ein standardisiertes vierminütiges Aerobic-Programm mit einem anschließenden Konzentrationstest durchgeführt (vgl. Wamser/ Leyk 2003, S. 109).

An Unterrichtstagen ohne Bewegungsangebote können sich die Schüler in der vierten Unterrichtsstunde am besten und in der ersten, zweiten und fünften Stunde am schlechtesten konzentrieren (vgl. Wamser/ Leyk 2003, S. 110). In denjenigen vierten Stunden, in denen das Aerobic-Programm durchgeführt wird, liegen die Mittelwerte aus dem Konzentrationstest wiederum signifikant über dem, der in vierten Stunden ohne Bewegungspause erhoben wird (vgl. Wamser/ Leyk 2003 S. 111). Aus einer anderen von ihnen durchgeführten Untersuchung berichten die Autoren weiterhin, dass auch Unter-

richtsstörungen in den auf den Sportunterricht folgenden Stunden signifikant abnehmen und dass Konzentrations- und Aufmerksamkeitsleistungen auch in diesen Stunden höher sind (vgl. Wamser/ Leyk 2003, S. 112). Insgesamt sprechen diese Ergebnisse dafür, dass das Konzept der „bewegten Schule“ mit regelmäßigen Bewegungsangeboten in den Pausen und im Unterricht sinnvoll auch bei Verhaltens- und Konzentrationsschwierigkeiten eingesetzt werden könnte.

5.3.4 Peer-Tutorensysteme und Schülerverhalten

Zu Peer-Tutorensystemen gibt es nur wenige Forschungsarbeiten aus dem deutschsprachigen Raum. Feldmann führt neben seinem Projekt zwei weitere Projekte aus den 1970er Jahren auf (vgl. Feldmann 1980, S. 28); empirische Arbeiten späteren Datums zur Evaluation von Peer-Tutorensystemen im deutschsprachigen Raum konnten nicht gefunden werden. Wegen dieses Mangels wird im Folgenden zunächst die Untersuchung von Feldmann vorgestellt, im Anschluss werden Forschungsergebnisse aus den USA berichtet, in denen die Arbeit mit Tutoren deutlich stärker im schulischen Alltag verwurzelt ist. Untersuchungen zum spontanen Hilfeverhalten von Schülern finden sich anschließend.

Feldmann (1980, S. 80 ff.) evaluiert an einer Gesamtschule im Raum Hannover das „Schüler helfen Schüler“-Projekt. In diesem Projekt fungieren ältere Schüler (7. und 8. Klasse) für ein bis zwei Stunden pro Woche für jüngere Schüler einer Partnerklasse (5. Klasse) als Tutor mit dem Ziel, mit den Schülern fachliche Lerninhalte aufzuarbeiten. Dabei sind nicht alle Schüler der teilnehmenden Klassen involviert, sondern jeweils nur sechs bis acht, die von der Klassenlehrkraft bestimmt wurden. Die Peer-Tutoren werden von Studierenden betreut, die erstens die älteren Schüler auf die Aufgabe als Tutoren vorbereiten, zweitens das Arbeitsmaterial für die Tutorien erstellen bzw. Arbeitsmaterial, das die Lehrkräfte zur Verfügung stellen, didaktisch aufbereiten. Das Projekt lief zwischen 1974 und 1976; der zeitliche Rahmen beträgt pro Gruppe zwölf bis 15 Wochen.

Für die Evaluation (vgl. Feldmann 1980, S. 84 ff.) wird neben der Experimentalgruppe eine Kontrollgruppe aus nicht am Tutorenprogramm teilnehmenden Schülern der gleichen Klassen untersucht. Zur Überprüfung der Effekte des Tutorenprogramms werden am Anfang und am Ende des Projekts jeweils vier von den jeweiligen Lehrkräften erstellte Schulleistungstests durchgeführt, es werden standardisierte Unterrichtsbeobachtungen durchgeführt und Schüler und Lehrer werden befragt (vgl. Feldmann 1980, S. 84f.).

In der Experimentalgruppe gibt es in allen Bereichen positive Effekte (vgl. Feldmann 1980, S. 86 ff.): Die Schüler, die am Tutorenprogramm teilgenommen haben, kooperieren besser mit anderen Schülern, ihr Störverhalten nimmt ab und ihre Schulleistungen verbessern sich signifikant, besonders die der leistungsschwachen Schüler. In der Kontrollgruppe können weder hinsichtlich der Schulleistungen noch hinsichtlich der Verhaltensdimensionen signifikante Verbesserungen festgestellt werden. Auch das Lehrerverhalten ändert sich gegenüber den Experimentalschülern; insbesondere verhalten sich die Lehrkräfte gegenüber den Experimentalschülern häufiger positiv, z.B. indem sie sie loben. Das Lehrerverhalten bezüglich der Kontrollgruppe ändert sich dagegen in die umgekehrte Richtung: Die positiven Interaktionen nehmen signifikant ab. Die Schüler

der Experimentalgruppe sind nach Ablauf des Projekts weniger ängstlich als vorher, und das Lehrerurteil über die Schüler ist nach Ablauf des Projekts günstiger, auch im Vergleich mit der Kontrollgruppe. Insgesamt wird das Projekt als erfolgreich beurteilt (vgl. Feldmann 1980, S. 100). Nach Projektende werden die Tutorien von den beteiligten Lehrkräften dennoch nicht fortgeführt; als Grund wird der relativ hohe organisatorische Aufwand vermutet.

In der Studie von *Dumke/ Mergenschröer* (1991, vgl. Kap. 5.3.1) werden u.a. Hilfestellungen von Schülern untereinander thematisiert. Diese werden jedoch nur relativ selten beobachtet. In 1% bis 2% der Zeit bittet ein Schüler einen anderen Schüler um Hilfe und in 1% bis 3% der Zeit erhält ein Schüler Hilfe von einem anderen Schüler (vgl. *Dumke/ Mergenschröer* 1991, S. 179). Dabei sind es in Integrationsklassen „fast nur nichtbehinderte Schüler, die von behinderten und nichtbehinderten Mitschülern um Hilfe gebeten werden“ (*Dumke/ Mergenschröer* 1991, S. 180). Während in Integrationsklassen die Schüler viel häufiger von Mitschülern Hilfe bekommen, als sie erbeten, und zwar unabhängig davon, ob sie sonderpädagogischen Förderbedarf haben oder nicht, bekommen in den Parallelklassen die Schüler etwas seltener Hilfestellung, als sie erbeten. Wird in geöffneten Unterrichtsformen gelernt, werden mehr Kontakte der Schüler untereinander beobachtet.

Goetze (1991b) und *Brügelmann* (2002) berichten Untersuchungen aus den 1980er Jahren aus dem angloamerikanischen Raum, in denen kooperationsbetonte Lernarrangements positive Effekte sowohl hinsichtlich sozialer Aspekte als auch hinsichtlich der schulischen Leistungen erkennen lassen. Auf der sozialen Ebene werden Zuwächse der verbalen Interaktionen zwischen Kindern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf, der Gruppenkohäsion, der informellen Kontakte in den Pausen und der Hilfeleistungen untereinander gefunden. Auf der Ebene der Schulleistungen gibt es Leistungsverbesserungen sowohl auf Seiten der Tutoren als auch der Tutees⁸; dies gilt besonders für Tutoren, die selbst Schwierigkeiten in dem betreffenden Bereich, aber auf Grund der Altersdistanz zu den Tutees einen ausreichenden Kompetenzvorsprung haben (vgl. *Goetze* 1991b, S. 10; *Brügelmann* 2002, S. 36). Eine 1987 veröffentlichte Studie von *Shisler, Oscuthorpe und Eiserman*, in der Schüler mit Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung als Tutoren eingesetzt wurden, hat darüber hinaus zum Ergebnis, dass die „Tutoren von ihren Peers noch nach drei Monaten sozial positiv eingeschätzt wurden“ (*Goetze* 1991b, S. 11). Eine Generalisierung findet nicht statt: Andere Schüler mit Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung werden nicht positiver eingeschätzt.

Van Wijk/ Meijer (2001, S. 21 ff.) geben einen Überblick über alle Studien seit 1990, in denen unterrichtsbezogene Maßnahmen zur Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf anhand objektiver Kriterien evaluiert und mit einer Kontrollgruppe verglichen wurden; Studien, in denen ausschließlich das Lehrerurteil als Kriterium herangezogen wurde, werden nicht berichtet. Es können lediglich 13 Studien aus den USA und aus Kanada gefunden werden, die diesen Kriterien entsprechen. Vier dieser Studien haben u.a. die Evaluation von Tutorenprogrammen zum Gegenstand, teilweise wird die Implementierung eines Tutorenprogramms durch Maßnahmen zur Kooperation von Lehrkräften ergänzt (vgl. *van Wijk/ Meijer* 2001, S. 26). Es werden positive Aus-

8 Mit „Tutees“ werden die Schüler bezeichnet, die von den Tutoren betreut werden.

wirkungen auf die getesteten Schulleistungen (Lesekompetenz, zum Teil auch Mathematik) berichtet (vgl. van Wijk/ Meijer 2001, S. 21 ff.). In einer dieser Studien werden neben den Schulleistungen auch Effekte auf die sozialen Beziehungen der Kinder untereinander mithilfe eines soziometrischen Verfahrens geprüft, indem die Kinder gebeten werden, die Namen ihrer Freunde aufzulisten. In dieser Studie verbessern sich die sozialen Beziehungen der Kinder untereinander, und die Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf werden von ihren Peers besser akzeptiert als Kinder, die in Förderprogrammen außerhalb des Unterrichts gefördert werden (vgl. van Wijk/ Meijer 2001, S. 29). In einer der vier Studien werden keine Effekte des Tutorenprogramms auf die Schulleistungen und auf das Sozialverhalten der Kinder gefunden. Die Autoren der Studie führen dies aber nicht auf das Tutorenprogramm selbst zurück, sondern darauf, dass entweder die Inhalte (Training isolierter Wörter) nicht geeignet sein könnten oder aber andere Aspekte der Förderung wenig effektiv waren und das Tutorenprogramm diese kompensiert haben könnte (vgl. van Wijk/ Meijer 2001, S. 28). Dazu, dass keine Effekte auf das Sozialverhalten der Kinder festgestellt werden (vgl. van Wijk/ Meijer 2001, S. 30), werden keine Erklärungsversuche geliefert. Allerdings wird das Sozialverhalten der Kinder hier über Lehrereinschätzungen erfasst. Hinzu kommt m.E., dass auch Unzufriedenheit der Kinder mit dem Lernprogramm einen negativen Einfluss auf ihr Sozialverhalten haben könnte.

Krappmann/ Oswald (1995) werden hier aufgeführt, weil sie u.a. die Qualität von Peer-Kooperation untersuchen⁹. Im Folgenden werden aus den vielfältigen Ergebnissen der Studie nur die Ergebnisse zur Kooperation der Kinder untereinander, insbesondere zum gegenseitigen Helfen, berichtet. Pro Unterrichtsstunde werden in dieser Studie die Interaktionen zweier nebeneinandersitzender Kinder miteinander und mit anderen Kindern sowohl von zwei hinter den Kindern sitzenden Beobachtern als auch mittels Tonbandaufzeichnungen erfasst. Außerdem werden die Kinder einzeln zu ihren informellen Beziehungen untereinander und zu ihrem Freundschaftskonzept befragt. Ergänzend finden Gespräche mit den Lehrkräften und einem Teil der Eltern statt (vgl. *Krappmann/ Oswald* 1995, S. 31 ff.). Die Analyse der Kooperationssituationen basiert auf Ergebnissen aus einer vierten Klasse; für die Analyse der Hilfesituationen wurden Daten aus zwei weiteren vierten Klassen hinzugezogen (vgl. *Krappmann/ Oswald* 1995, S. 143; 159f.). Zusammenarbeit gelingt vor allem dann, wenn gute Freunde zusammen arbeiten, unabhängig davon, ob die Kooperation durch die Lehrkraft angeordnet ist oder nicht. Spontane Kooperation gelingt allerdings wegen der Freiwilligkeit der Zusammenarbeit insgesamt häufiger. Misslingende Kooperation wird vor allem dann beobachtet, wenn Kinder beteiligt sind, die nicht oder nur schlecht in die informelle Beziehungsstruktur der Klasse eingebunden sind und denen nicht zugetraut wird, dass sie etwas beitragen können. Insgesamt gelingt Gruppenarbeit seltener als Partnerarbeit (vgl. *Krappmann/ Oswald* 1995, S. 147f.).

9 Einen Überblick über weitere Untersuchungen zum Einfluss von Peers auf die schulischen Leistungen, vorwiegend aus dem angloamerikanischen Raum, gibt Salisch 2000 (S. 361 ff.). Da in diesem Artikel aber nicht kooperative Lernarrangements, sondern Einflüsse von Freundschaften auf die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern im Vordergrund stehen, wird auf diese Untersuchungen hier nicht eingegangen.

Bei der Analyse von Hilfeszenen werden nur Hilfen unter Kindern berücksichtigt, die nicht von der Lehrkraft angeordnet und die nicht in eine längere spontane Kooperationssequenz eingebettet sind (vgl. Krappmann/ Oswald 1995, S. 159). Die Mehrzahl dieser Hilfeszenen (63%) steht in Zusammenhang mit schulischen Anforderungen, z.B. Ausleihen von Arbeitsmaterial oder Hilfestellungen hinsichtlich der Lösung von Aufgaben. Die übrigen Hilfeszenen beziehen sich nicht auf den Unterricht, sondern bestehen z.B. in gegenseitiger Unterstützung in Konfliktsituationen (vgl. Krappmann/ Oswald 1995, S. 162 ff.). Hilfesituationen, einschließlich des nicht erfüllten Bittens um Hilfe, werden nur ca. zwei bis drei Mal pro Unterrichtsstunde beobachtet (vgl. Krappmann/ Oswald 1995, S. 144). In 59% der Szenen wird Hilfe gegeben und angenommen (vgl. Krappmann/ Oswald 1995, S. 161). In den übrigen Szenen wird die Hilfe verweigert oder unerbetene Hilfe zurückgewiesen. Wenn die Hilfe aus eigenem Antrieb, ohne dass vorher darum gebeten wurde, gegeben wird, werden die Hilfen seltener mit einer Abwertung des Hilfesuchenden oder des Helfers oder einer Bagatellisierung der Hilfe selbst verbunden, als wenn die Hilfe erbeten wurde.

Gründe für die Abwertung eines der Beteiligten oder der Hilfestellung selbst liegen in der Missbilligung des Grundes für die Bedürftigkeit bzw. in der Missbilligung der Person dessen, der Hilfe sucht oder anbietet sowie in der Konkurrenz der Schüler untereinander. Ein dritter Grund ist, dass durch das Helfen selbst eine Ungleichheit in der Beziehung zwischen den Kindern hergestellt wird (vgl. Krappmann/ Oswald 1995, S. 165f.). Dem begegnen die Kinder, denen geholfen wird, mit unterschiedlichen Gegenstrategien wie z.B. Abwertung der Hilfe. Diese Strategien können als Versuch interpretiert werden, die Asymmetrie in der Beziehung zu verringern (vgl. Krappmann/ Oswald 1995, S. 166 ff.).

Entsprechend wird das Hilfeverhalten von der sozialen Beziehung der Kinder zueinander beeinflusst: Kindern, die eine ungünstige soziale Position in der Klasse haben und damit schlecht in die informellen Netzwerke der Klasse eingebunden sind, wird häufiger die Hilfe verweigert oder in abwertender Form gegeben. Kindern, die sozial gut eingebunden sind, wird dagegen häufiger geholfen; Hilfeszenen unter Freunden sind darüber hinaus häufiger kooperativ. Dies weist darauf hin, dass durch Freundschaften eine Gegenseitigkeit hergestellt und die strukturelle Asymmetrie in der Beziehung zwischen Helfendem und Hilfesuchendem bewältigt werden kann (vgl. Krappmann/ Oswald 1995, S. 146; S. 169 ff.).

Krappmann und Oswald warnen vor dem Hintergrund dieser Ergebnisse davor, „der Interaktion von Gleichaltrigen grundsätzlich eine förderliche Wirkung zuzuschreiben“ (Krappmann/ Oswald 1995, S. 155) und stellen fest, dass „kognitive Prozesse nicht ausgelöst werden, wenn man Kinder zur Zusammenarbeit zwingt, die nicht in einer dauerhaften Beziehung zueinander stehen“ (Krappmann/ Oswald 1995, S. 156). Abgesehen davon wird der Einfluss des Lehrers auf die Kooperationsqualität von Schülern nicht untersucht. Es wird aber gefordert, durch Kooperationsaufgaben, bei denen ein gegenseitiger Austausch von Problemsichten für die Schüler erkennbar vorteilhaft ist, die Interaktion und die Beziehungen der Kinder untereinander zu fördern um so auch grundsätzlich das Arbeitsklima zu verbessern (vgl. Krappmann/ Oswald 1995, S. 156). Hinsichtlich der Hilfesituationen sollte berücksichtigt werden, dass sich die Identität und die sozialen Kompetenzen der Kinder erst im Entwicklungsprozess befinden. Ein gewisses Maß an

problematischen Verhaltensweisen beim Helfen, das im Übrigen auch unter Freunden zu beobachten ist, scheint diesem Kompetenzerwerb geschuldet (vgl. Krappmann/ Oswald 1995, S. 171).

5.3.5 Gestaltung der Kooperation von Lehrkräften und Schülerverhalten

In diesem Abschnitt werden Forschungsergebnisse zu Zusammenhängen zwischen der Gestaltung der Kooperation von Lehrkräften untereinander und dem Schülerverhalten berichtet. Die meisten integrationspädagogischen Studien zur Kooperation von Lehrkräften befassen sich mit der Gestaltung der Kooperation der Lehrkräfte untereinander und mit den Bedingungen für eine gelingende Kooperation. Zwei Studien, in denen Zusammenhänge zwischen der Kooperation bzw. der Art der Förderung und dem Schülerverhalten berichtet werden, werden im Folgenden vorgestellt.

Feuser und Meyer (1987) beschreiben und analysieren einen Schulversuch zur wohnort-nahen Integration von Kindern mit unterschiedlichen Förderschwerpunkten, der zunächst in zwei Klassen einer Bremer Grundschule durchgeführt wurde (vgl. Feuser/ Meyer 1987, S. 16 ff.). Schwerpunkt der Untersuchung ist die „Erhebung, Auswertung und Analyse der im Unterricht stattfindenden Interaktionsprozesse“ (Feuser/ Meyer 1987, S. 107), insbesondere unter dem Gesichtspunkt der Kooperation von zwei Lehrkräften untereinander und der damit verbundenen Folgen. Zu diesem Zweck wird u.a. Unterricht beobachtet (vgl. Feuser/ Meyer 1987, S. 127 ff.) und quantitativ sowie qualitativ ausgewertet (vgl. Feuser/ Meyer 1987, S. 130); veröffentlicht sind allerdings lediglich qualitative Ergebnisse, die sich auf den Unterricht in einer Klasse beziehen. Diese zeigen, dass die drei Lehrkräfte des Klassenteams sehr unterschiedlich mit der Teamsituation und den Möglichkeiten umgehen, die der geöffnete Unterricht in dieser Klasse bietet. Dabei sind durch die Kooperationssituation und die Öffnung des Unterrichts entstandene Unsicherheiten ein wichtiger Faktor. Außerdem scheint es für die Lehrkräfte sehr schwierig zu sein, ihre Interaktion mit den Schülern so zu gestalten, dass ihre Instruktionen, Hilfestellungen und Anforderungen den Lernvoraussetzungen der Schüler angepasst sind (vgl. Feuser/ Meyer 1987, S. 146 ff.). Entsprechend reagiert der beschriebene Schüler nur auf ca. die Hälfte der Instruktionen mit einer beobachtbaren Änderung seines Verhaltens, mit deutlichen Unterschieden je nachdem, von welcher Lehrkraft die Instruktionen gegeben werden (vgl. Feuser/ Meyer 1987, S. 140ff.). Auf Seiten dieses und anderer beobachteter Schüler erweist es sich als eine wichtige, häufig erst noch zu trainierende Kompetenz, Fragen formulieren und dadurch gezielt Hilfe anfordern zu können. Ein Problem ist vor allem für die Schüler, die sich „situativ bedingt sehr auffällig verhalten“ (Feuser/ Meyer 1987, S. 157), dass sie bedingt durch die Unterrichtsorganisation zum Teil relativ lange auf Hilfe warten müssen, wenn sie Bedarf signalisiert haben. Das führt dazu, dass sie zu aversiven Initiativen greifen, um schneller Kontakt zu den Lehrkräften aufnehmen zu können und dadurch für diese aversiven Kontaktaufnahmen verstärkt werden (Feuser/ Meyer 1987, 152 ff.).

Diese Ergebnisse zeigen, dass eine gelingende Kooperation innerhalb des Lehrkräfte-teams von allen Beteiligten aktiv erarbeitet werden muss (vgl. Feuser/ Meyer 1987, S. 165, vgl. S. 205). Gelingt dies nicht, entstehen widersprüchliche Kommunikationsstrukturen zwischen den Lehrkräften, die das Lernen der Schüler negativ beeinflussen. Als

angemessener methodischer Rahmen wird darüber hinaus die Wichtigkeit von innerer Differenzierung und Individualisierung „zur Gestaltung lernmotivierender, freudiger und erlebnismäßig gehaltvoller Zusammenarbeit von Lehrern und Schülern im Unterricht“ hervorgehoben (Feuser/ Meyer 1987, S. 167). Offen bleibt allerdings, wie Lehrkräfte auf diese Aufgaben vorbereitet bzw. auf dem Weg zu einem guten integrativen Unterricht und zu einer gelingenden Zusammenarbeit untereinander unterstützt werden könnten.

Gasteiger-Klicpera und Klicpera (1998) stellen eine Evaluationsstudie zur Arbeit von Beratungslehrern in Österreich vor. Das Beratungslehrermodell sieht vor, dass eine entsprechend weitergebildete Beratungslehrkraft für eine Stunde pro Woche einzeln mit einem Schüler mit Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung arbeitet. Für die Evaluationsstudie werden die Beratungslehrkräfte und die Klassenlehrkräfte nach ihrer Einschätzung zum Erreichen der Förderziele und zu den Fördererfolgen befragt; außerdem werden alle Schüler der beteiligten Klassen gebeten, diejenigen Schüler zu nennen, die häufig aggressive Verhaltensweisen zeigen und die häufig zum Opfer von Aggressionen werden. Schüler, die eine Förderung durch Beratungslehrer erhalten, werden mit Schülern, die nach Einschätzung der Klassenlehrer ebenfalls Förderbedarf hätten, aber keine spezielle Förderung bekommen, verglichen.

Festgestellt wird, dass die Auswirkungen der Förderung auf die soziale Entwicklung der Schüler mit Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung sowohl von den Beratungslehrkräften als auch von den Klassenlehrkräften positiv eingeschätzt werden. Außerdem werden die Schüler, die eine spezielle Förderung erhalten, zunehmend weniger von den Mitschülern als aggressiv oder als Opfer genannt; diese Entwicklung verläuft deutlich günstiger als in der Vergleichsgruppe (vgl. *Gasteiger-Klicpera/ Klicpera* 1998).

5.3.6 Klassenmanagement und Schülerverhalten

Im folgenden werden Forschungsergebnisse zum Klassenmanagement und dessen Zusammenhängen mit dem Schülerverhalten vorgestellt, d.h. dazu, welche Lehrerverhaltensweisen sich wie auf das Schülerverhalten auswirken.

Eine trotz ihres Alters häufig zitierte explorative Studie, deren Ergebnisse für den deutschsprachigen Raum überprüft und bestätigt wurden (vgl. *Rheinberg/ Hoss* 1979, s.u.), ist die von *Kounin* (1976). Die in dieser Studie gefundenen Dimensionen der Klassenführung werden auch in aktuellen Untersuchungen zur Unterrichtsqualität noch verwendet (s.u.). Die Fragestellung dieser Studie ist, welche Merkmale des Lehrerverhaltens zu einer erfolgreichen Klassenführung, verstanden „als die Fähigkeit, eine hohe Mitarbeitsrate bei niedriger Fehlverhaltensrate im Unterricht zu erzielen“ (*Kounin* 1976, S. 75), beitragen¹⁰. Zu diesem Zweck wird mithilfe von Videoaufzeichnungen das Schülerverhalten und das Lehrerverhalten in 49 systematisch ausgewählten Grundschulklassen des ersten und zweiten Schuljahres aus Detroit erfasst. In jeder dieser Klassen sind auch Kinder, die von den jeweiligen Rektoren, Lehrern und Schulsozialarbeitern bzw. -psychologen konsensual als „emotional gestört“ klassifiziert wurden (vgl. *Kounin* 1976,

¹⁰ Die ursprüngliche Fragestellung, welche Eigenschaften Sanktionen aufweisen müssen um die Ausbreitung von Unterrichtsstörungen zu verringern, führte zu widersprüchlichen Ergebnissen; daher wurde die Fragestellung in einer zweiten Studie deutlich offener formuliert (vgl. *Kounin* 1976, S. 15 ff.).

S. 86f.). Ergebnis dieser Studie ist, dass wider Erwarten nicht die Qualität der Zurechtweisungen für die Mitarbeitsrate der Schüler entscheidend ist. Statt dessen werden folgende generelle Merkmale erfolgreicher Klassenführung gefunden, die deutlich¹¹ mit der Mitarbeit der Schüler korrelieren und die auch in aktuellen Studien (s.u.) als Merkmale der Klassenführung erhoben werden:

- *Allgegenwärtigkeit (auch „Dabeisein“) und Überlappung*: Mit Allgegenwärtigkeit ist die „durch sein konkretes Verhalten erfolgende Mitteilung des Lehrers an die Schüler, er sei im Bild über ihr Tun“ (Kounin 1976, S. 90), gemeint. Das bedeutet, dass Interventionen der Lehrkraft bei dem Schüler erfolgen, der eine Störung verursacht, und dass sie erfolgen, bevor die Störung eskaliert oder andere Schüler unruhig werden. Darüber hinaus ist die Lehrkraft in der Lage, sich gleichzeitig mit zwei verschiedenen Sachverhalten zu beschäftigen, z.B. zu unterrichten und gleichzeitig das Verhalten der Schüler wahrzunehmen (Überlappung). Das Ausmaß von Überlappung korreliert mit dem Ausmaß an Allgegenwärtigkeit (vgl. Kounin 1976, S. 97).
- *Steuerung von Unterrichtsabläufen (auch „Zeitnutzung“)*: Der Unterricht ist in sich konsistent (Reibungslosigkeit) und verläuft ohne Verzögerungen (Schwung). Diese beiden Merkmale korrelieren stark untereinander (vgl. Kounin 1976, S. 115 f.).
- *Gruppen-Fokus*: Es gelingt der Lehrkraft, erstens möglichst viele Schüler gleichzeitig anzusprechen (Gruppenmobilisierung), und zweitens ist sie über die Leistungen der Schüler informiert (Rechenschaftsprinzip). Diese beiden Merkmale korrelieren miteinander; mit dem Schülerverhalten korrelieren sie nur in (mündlichen) Übungsphasen (vgl. Kounin 1976, S. 128 ff.).
- *Abwechslung*: Es finden vielfältige Aktivitäten statt – diese Variable korreliert nur in Stillarbeitsphasen mit dem Arbeitsverhalten der Schüler; in diesen Phasen ist sie jedoch bedeutsam (vgl. Kounin 1976, S. 136 ff.).

Des Weiteren sind die Korrelationen der Merkmale der Klassenführung mit dem Schülerverhalten bei den „emotional gestörten“ Kindern und ihren Mitschülern ähnlich stark (vgl. Kounin 1976, S. 85). Daraus wird abgeleitet, dass für beide Gruppen von Kindern die selben Lehrerverhaltensweisen erfolgreich sind.

Kritisch anzumerken ist an dieser Studie, dass empirisch nur Korrelationen festgestellt werden, aber implizit Kausalitäten abgeleitet werden. Dies ist insofern problematisch, da die Kausalitäten in beide Richtungen denkbar sind: Das Schülerverhalten könnte ebenso das Lehrerverhalten beeinflussen, beispielsweise, indem ein höheres Maß an Unterrichtsstörungen die Lehrkraft stärker unter Handlungsdruck setzt. Die Untersuchungen von Helmke und Renkl (1993, s.u.) weisen allerdings darauf hin, dass die Kausalitätsannahmen von Kounin empirisch belegbar sind.

Rheinberg und Hoss (1979) untersuchen, inwieweit die Befunde von Kounin auf deutsche Klassen übertragbar sind. Anstelle der sehr aufwändigen Unterrichtsbeobachtungen werden in dieser Studie Schüler aus 22 Hauptschulklassen (5. – 10. Klasse) schriftlich dazu befragt, inwieweit ihre Lehrkräfte die Merkmale erfolgreicher Klassenführung von Kounin realisieren; außerdem wird die Sanktionshärte der Lehrkräfte erfragt. Das Schülerverhalten im Unterricht wird mit einem standardisierten Beobachtungsraster in Minu-

¹¹ Signifikanzen werden nicht geprüft, statt dessen werden Korrelationen mit $r \geq .276$ als „signifikant“ bezeichnet (vgl. Kounin 1976, S. 167). Das ist hier mit „deutlich“ gemeint.

tenintervallen beobachtet. Zusätzlich werden die Bezugsnormorientierung der Lehrer (soziale vs. individuelle Bezugsnorm), die Klassengröße und der Jungenanteil in der Klasse erfasst.

Die Autoren kommen zu folgenden Ergebnissen:

- Je besser die Lehrkräfte es in der Wahrnehmung der Schüler schaffen, die ganze Klasse in den Unterricht einzubeziehen (*Gruppenaktivierung*), desto weniger Unterrichtsstörungen können beobachtet werden und desto höher ist die Mitarbeitsrate der Schüler. „Lehrer, deren Schüler meinen, jeder könne zu jeder Zeit unvorhersehbar aufgerufen werden, hatten in ihrer Klasse niedrigere Störungs- und eine höhere Mitarbeitsrate“ (Rheinberg/ Hoss 1979, S. 246).
- In Klassen, deren Schüler meinen, ihr Lehrer könne zwei Dinge gleichzeitig tun (*Überlappung*), werden weniger Störungen beobachtet. Das gleiche gilt für Klassen, deren Schüler bei ihrem Lehrer ein hohes Maß an „*Dabeisein*“ wahrnehmen; in diesen Klassen lassen sich außerdem mehr Mitschüler durch Beiträge anderer anregen.
- Eine weitere, aber schwächere Korrelation wird zwischen der *Sanktionshärte* und der Ausbreitung der Unterrichtsstörungen gefunden: Je härter das Schülerverhalten sanktioniert wird, desto weniger breiten sich Unterrichtsstörungen in der Klasse aus. Mit den anderen Variablen des Schülerverhaltens (Mitarbeit, Unterrichtsstörungen einzelner Schüler) korreliert die Sanktionshärte nicht signifikant.
- In höheren Klassenstufen werden die Schüler außerdem seltener von den Beiträgen ihrer Mitschüler angeregt; zwischen den übrigen Variablen der Klassenstruktur (Klassengröße, Jungenanteil) und dem Schülerverhalten gibt es keine Zusammenhänge (vgl. Rheinberg/ Hoss 1979, S. 246 ff.).

Insgesamt ziehen die Autoren die Schlussfolgerung, man solle „einem Lehrer mit sog. ‚Disziplinproblemen‘ raten, er möge weniger über spürbare Strafen sinnieren und statt dessen dafür sorgen, dass er besser mitbekommt, was in seinem Unterricht vor sich geht (‚Dabeisein‘) und/ oder sich um Fragetechniken bemühen, bei der die ganze Klasse sich angesprochen weiß (‚Gruppenaktivierung‘)“ (Rheinberg/ Hoss 1979, S. 248). Die Prävention von Unterrichtsstörungen scheint somit wirkungsvoller zu sein als rigide Interventionen. Kritisch sehen die Autoren, dass in ihrer Studie „unerwünschte Nebeneffekte“ nicht untersucht werden (vgl. Rheinberg/ Hoss 1979, S. 248).

Wittern und Tausch (1983) untersuchen, in welchem Ausmaß Lehrkräfte die Grundhaltungen des personenzentrierten Ansatzes (Akzeptanz, Empathie, Kongruenz, vgl. Kap. 3.3.3) im Unterricht verwirklichen und wie die Verwirklichung dieser Grundhaltungen mit der „seelischen Lebensqualität ihrer Schüler“ (Wittern/ Tausch 1983, S. 129) zusammenhängt. Zu diesem Zweck werden Tonbandaufnahmen aus dem Unterricht von 44 Lehrkräften aus allen Schularten ausgewertet und die Lehrkräfte und ihre Schüler befragt (vgl. Wittern/ Tausch 1983, S. 129). Der Zusammenhang zwischen der Verwirklichung der Grundhaltungen und der seelischen Lebensqualität der Schüler wird durch einen Extremgruppenvergleich geprüft, bei dem die Angaben der Schüler von sieben Lehrkräften, die die drei Grundhaltungen in sehr hohem Maße verwirklichen, mit den Angaben der Schüler von elf Lehrkräften, die diese in sehr niedrigem Maße verwirklichen, verglichen werden (vgl. Wittern/ Tausch 1983, S. 132).

Ein verhältnismäßig großer Anteil der Lehrkräfte verhält sich den Schülern gegenüber wertschätzend und achtungsvoll (Akzeptanz; 65% der Lehrkräfte); der Anteil der Lehr-

kräfte, die sich offen und echt verhalten (Kongruenz), liegt bei 28%. Sehr gering ist mit 5% der Anteil der Lehrkräfte, die gegenüber den Schülern in hohem Maße einfühlerndes, nicht-wertendes Verstehen kommunizieren (Empathie, vgl. Wittern/ Tausch 1983, S. 131). 16% der Lehrkräfte gelingt es, Akzeptanz und Kongruenz in hohem und Empathie in mindestens „ausreichendem“ Maße zu verwirklichen (vgl. Wittern/ Tausch 1983, S. 132). Auf Seiten der Schüler sind 86% mit ihrer Lehrkraft insgesamt zufrieden, aber nur 49% der Schüler bezeichnen aber die Arbeitsatmosphäre im Unterricht als deutlich günstig (vgl. Wittern/ Tausch 1983, S. 132).

Im Extremgruppenvergleich werden außerdem Zusammenhänge zwischen der Lebensqualität der Schüler und der Verwirklichung der Grundhaltungen seitens der Lehrkräfte gefunden: „Die Schüler von Lehrern mit deutlich personenzentrierteren Haltungen sind zufriedener mit sich selbst im Unterricht, erleben einen stärkeren Klassenzusammenhalt, eine günstigere Arbeitsatmosphäre und sind zu eigenständigerem Denken und Urteilen fähig. Sie erleben, dass ihnen ihr Lehrer mehr Selbstbestimmungsmöglichkeiten anbietet“ (Wittern/ Tausch 1983, S. 132). Auch fördernde, nicht-dirigierende Tätigkeiten, z.B. die Schüler bei der Unterrichtsgestaltung mitwirken zu lassen oder häufiger in Kleingruppen zu arbeiten, hängen positiv mit dem Unterrichtsklima und der Zufriedenheit der Schüler zusammen; außerdem haben die Schüler weniger Angst im Unterricht.

Diese Ergebnisse stimmen mit den Ergebnissen aus anderen von Tausch und Tausch (1998, S. 103 ff.) berichteten Untersuchungen mit ähnlichem Forschungsdesign, die in den 1960er und 1970er Jahren an verschiedenen Schulstufen durchgeführt wurden, überein: In diesen Studien werden übereinstimmend ebenfalls positive Zusammenhänge zwischen den Grundhaltungen des personenzentrierten Ansatzes und der Qualität der Schülerbeiträge bzw. dem Ausmaß der Selbstbestimmung berichtet (vgl. Tausch/ Tausch 1998, S. 104).

Mayr u.a. (1991) untersuchen, welche Handlungsstrategien „Lehrer einsetzen (können), um die Mitarbeit ihrer Schüler im Unterricht anzuregen bzw. das Ausmaß an Störungen innerhalb akzeptabler Grenzen zu halten“ (Mayr u.a. 1991, S. 43). Zu diesem Zweck befragen sie 97 Hauptschullehrer aus 23 Schulen in Oberösterreich, die „gut mit Schülern umgehen können“ (Mayr u.a. 1991, S. 44), sowie ihre Schüler. Der Fragebogen enthält Items, die Handlungsstrategien beschreiben, von denen in der Literatur bzw. auf der Basis vorhergehender Befragungen vermutet wird, dass sie wirksam für die Vermeidung bzw. Bewältigung von Unterrichtsstörungen sind. Die befragten Schüler schätzen mithilfe einer fünfstufigen Ratingskala ein, wie stark jeweils die Ausprägung bei ihrem Lehrer ist; außerdem wird die affektive Haltung der Schüler gegenüber der Lehrkraft erfasst. Die Lehrkräfte werden in Einzelinterviews zu ihren Handlungsstrategien befragt. Schüler und Lehrer schätzen außerdem ein, wie häufig unterschiedliche störende Verhaltensweisen in der Klasse auftreten (vgl. Mayr u.a. 1991, S. 44ff.).

Die Ergebnisse sind zum großen Teil erwartbar: Da die Items Handlungsstrategien bezeichnen, die in der Literatur und in Schüler- und Lehrergesprächen für die Prävention und Intervention bei Unterrichtsstörungen empfohlen werden, und da nur besonders erfolgreiche Lehrer befragt werden, ist die Verteilung der Antworten bei den meisten Items linksschief, d.h. die Schüler berichten zumeist, dass die Lehrer die erfragten Handlungsstrategien befolgen. Allerdings gibt es auch Strategien, die bei einem Teil der Lehrkräfte weniger deutlich ausgeprägt sind, ohne dass Disziplin Konflikte vermehrt

aufzutreten: Nicht bei allen Lehrern müssen Schüler, die sich unangemessen verhalten, damit rechnen, dass sie bestraft werden (dies entspricht vermutlich der Sanktionshärte bei Rheinberg/ Hoss 1979, s.o.), nicht in allen Klassen reden die Lehrer mit den Schülern über relevante Probleme, und nicht in allen Klassen besprechen die Lehrkräfte Schwierigkeiten auch mit den Eltern. Zwei der in der Literatur und von Experten empfohlenen Strategien werden von den erfolgreichen Lehrkräften sogar in nur geringem Maße verwendet: Dass die Lehrkräfte sich gegenüber den Schülern distanziert verhalten, wird vom überwiegenden Teil der Schüler verneint, ebenso wie dass sie zu Beginn der Zusammenarbeit eine strengere Klassenführung zeigten (vgl. Mayr u.a. 1991, S. 47 ff.). Der Vergleich mit den Lehreraussagen weist allerdings darauf hin, dass die Schüler möglicherweise eine anfangs strengere Klassenführung nicht bemerkt haben. Alle befragten Lehrkräfte halten es, in Übereinstimmung mit den befragten Schülern, für notwendig „Verantwortung für das zu übernehmen, was in ihren Klassen vor sich geht – dies auch dann, wenn die Schüler in sozialintegrativer Weise in Entscheidungsprozesse einbezogen werden“ (Mayr u.a. 1991, S. 50). Erwartungswidrig ist, dass die Zusammenhänge zwischen dem Ausmaß an Unterrichtsstörungen und den verschiedenen Strategien der Klassenführung (vgl. Kounin 1976) schwächer sind als Zusammenhänge zwischen dem Ausmaß an Unterrichtsstörungen und Aspekten sozial-emotionalen Lehrerverhaltens, z.B. der Kommunikation von Wertschätzung, dem Einräumen von Handlungsspielräumen oder der Offenheit, Ehrlichkeit und Gelassenheit der Lehrkräfte (vgl. Mayr u.a. 1991, S. 51). Dieses Ergebnis ist vermutlich durch die Stichprobenselektion verursacht: Die in dieser Untersuchung ausschließlich untersuchten „erfolgreichen“ Lehrkräfte, denen gemeinsam ist, dass in ihrem Unterricht das Ausmaß an Disziplinproblemen relativ gering ist, wenden grundsätzlich in hohem Maße die von Kounin (1976, s.o.) ermittelten Strategien der Klassenführung an. Aufgrund der dadurch verursachten relativ geringen Varianz sind die Korrelationen schwächer. Zusätzlich wenden diejenigen Lehrkräfte, in deren Unterricht im Vergleich mit anderen diesbezüglich „erfolgreichen“ Lehrkräften besonders wenige Unterrichtsstörungen beobachtet wurden, Strategien an, mit denen sie die Bedürfnisse der Schüler in hohem Maße berücksichtigen. Die Strategien der Klassenführung könnten damit die Grundlage darstellen, die gegeben sein muss, um den nötigen Spielraum zu haben, auch sozial-emotionale Bedürfnisse zu befriedigen (vgl. Mayr 1991, S. 50f.; B. Jürgens 2000, S. 45 ff.).

Helmke und Renkl (1993) untersuchen im Rahmen der SCHOLASTIK-Studie, ob die Aufmerksamkeit von Grundschulern eher von Merkmalen der Klasse wie beispielsweise der Klassengröße oder eher von der Qualität des Unterrichts bzw. der Klassenführung abhängig ist. Zur Messung der Schüleraufmerksamkeit wird ein Beobachtungsverfahren angewendet, mit dem verschiedene Formen des aufgabenbezogenen und aufgabenfremden Verhaltens niedrig-inferent erfasst werden. Die Merkmale des Unterrichts und der Schüler-Lehrer-Interaktion werden mithilfe hoch-inferenzierender Beobachterurteile erfasst, die zu drei Indikatoren zusammengefasst werden:

1. *Klassenführung*, d.h. es gibt ein effizientes Regelsystem, der Unterricht ist effektiv organisiert, Störungen werden ggf. mit minimalem Aufwand und sofort unterbunden und die Unterrichtszeit wird intensiv für fachliche Zwecke genutzt;
2. *Adaptivität*, d.h. Individualisierung des Unterrichts, Förderungsorientierung, diskrete individuelle Kontakte während Einzelarbeitsphasen um Bloßstellung einzelner

Schüler zu vermeiden und Schülerzentriertheit (damit ist in diesem Zusammenhang die „Gewährung eines relativ großen Selbstständigkeitsspielraums“ gemeint; vgl. Helmke/ Renkl 1993, S. 192);

3. *Positives Sozialklima*, d.h. das Klassenklima ist sozial orientiert statt leistungsorientiert, Gefühle von Schülern und Lehrkraft werden thematisiert, private Themen der Schüler werden durch die Lehrkraft aufgegriffen, nicht-fachliche Ziele wie Fairness sind im Unterricht wichtig und die Lehrkraft ist für die Schüler Ansprechpartner und Vertrauensperson (vgl. Helmke/ Renkl 1993, S. 193f.).

Die Stichprobe besteht aus 52 Klassen aus dem Großraum München und München selbst, die vier Jahre lang begleitet werden. Insgesamt werden 1213 Schüler und, bedingt durch den in Bayern obligatorischen Klassenlehrerwechsel von der 2. zur 3. Klasse, 104 Lehrkräfte untersucht. In der zweiten und dritten Klasse werden sieben, in der vierten Klasse fünf einstündige Unterrichtsbeobachtungen in den Hauptfächern durchgeführt. Aufmerksamkeits- und Lehrerverhalten werden jeweils von den gleichen Beobachtern festgehalten. Wie viele Schüler gleichzeitig beobachtet werden und ob Lehrer und Schüler in den gleichen Stunden beobachtet werden, wird nicht berichtet. Um die Kontextbedingungen der Klasse zu kontrollieren, wird am Ende der ersten Klasse ein Intelligenztest eingesetzt, außerdem werden der Mädchenanteil, die Klassengröße und der Anteil von Schülern nicht deutscher Herkunftssprache erfasst.

Die durchschnittlichen Aufmerksamkeitsraten der Schüler einer Klasse liegen zwischen 80% und 85% der beobachteten Unterrichtszeit, das Spektrum reicht von 57% bis 94%, mit starken Unterschieden zwischen den Klassen. Auch hinsichtlich der Unterrichtsqualität und des Klassenkontextes werden erhebliche Unterschiede zwischen den Klassen gefunden: Das Lehrerverhalten selbst ist in sich relativ stabil; dabei ist die Klassenführung umso effektiver, je größer die Klasse ist. Dies wird auf einen geringeren Toleranzspielraum für Störungen in großen Klassen zurückgeführt. Die durchschnittliche Aufmerksamkeitsrate der Schüler ist nur zwischen der 3. und 4. Klasse stabil, was mit dem Lehrerwechsel zwischen der 2. und der 3. Klasse erklärt wird – offensichtlich hängt also die Aufmerksamkeitsrate vom Lehrerverhalten ab. Von den Merkmalen des Klassenkontextes korreliert nur der Anteil von Schülern nicht deutscher Herkunftssprache mit dem Aufmerksamkeitsniveau der Klasse: Die Aufmerksamkeitsraten sind umso höher, je weniger Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache in der Klasse sind. Diese Korrelation schwächt sich im Laufe der Grundschulzeit ab und ist in der 4. Klasse nicht mehr signifikant. Ob dies darauf zurückzuführen ist, dass die Schüler zunehmend besser deutsch sprechen oder darauf, dass sich die Lehrkräfte besser auf die Kinder nicht deutscher Herkunftssprache einstellen, kann nicht beurteilt werden. Die Klassenführung und die Adaptivität korrelieren stark mit der Aufmerksamkeitsrate; je effizienter die Klassenführung ist und je höher die Adaptivität ist, desto aufmerksamer verhalten sich die Schüler. Dabei nimmt die Bedeutung der Klassenführung ab der dritten Klasse zu, die der Adaptivität nimmt ab und erreicht in der vierten Klasse das Signifikanzniveau nicht mehr. Das Sozialklima ist dagegen nur in der dritten Klasse bedeutsam für die Aufmerksamkeit; je besser es ist, desto aufmerksamer sind die Schüler. Insgesamt folgern die Autoren, dass „die erheblichen Klassenunterschiede im Aufmerksamkeitsniveau von Schulklassen in unserer Studie primär auf Unterschiede in der Art des Unterrichts und in geringerem Maße auf die in der vorliegenden Arbeit erfassten Unterschiede in der Klassen-

zusammensetzung zurückzuführen sind. Auf der Seite der Unterrichtsmerkmale ist es vor allem die *Effizienz der Klassenführung*, die eine zentrale, im Verlaufe der Grundschulzeit in ihrer Bedeutung sogar noch zunehmende Rolle für die Aufmerksamkeitsrate spielt. [...] Positiv ausgedrückt, enthalten sie die Botschaft, dass der Lehrer auch bei vermeintlich schwierigen Rahmenbedingungen die Möglichkeit hat, durch effiziente Klassenführung und adaptiven Unterricht für hohes Schülerengagement zu sorgen“ (Helmke/ Renkl 1993, S. 200). Die abnehmende Bedeutung der Adaptivität wird damit erklärt, dass das Arbeits- und Sozialverhalten, das in den ersten Schuljahren im Vordergrund steht, für die Lehrkräfte einfacher zu diagnostizieren ist als der kognitive Leistungsstand, dessen Bedeutung zum Ende der Grundschulzeit zunimmt. Eine passende Diagnose ist jedoch Voraussetzung für Adaptivität.

Helmke und Weinert (1997b) verfolgen in der SCHOLASTIK-Studie u.a. die Fragestellung, wie sich Unterschiede in der Klassenzusammensetzung und in verschiedenen Dimensionen des Unterrichts auf die Leistungsentwicklung der Schüler auswirken (vgl. Helmke/ Weinert 1997b, S. 241f.). Die Ergebnisse weisen für die Leistungszuwächse im Fach Mathematik in die gleiche Richtung wie die anderen Studien: „Der Unterricht erfolgreicher (wohlgemerkt immer nur im Sinne eines hohen Leistungszuwachses [...]) Lehrer erfolgt kontinuierlich; die Übergänge zwischen Unterrichtsphasen sind kurz, reibungslos und verlaufen regelhaft; es gibt nur minimale Pausen zwischen verschiedenen Unterrichtsepisoden; das nötige Lernmaterial steht durchwegs zur Verfügung. Hinzu kommt der Aspekt der Zeitznutzung: Die verfügbare Unterrichtszeit wird für die Behandlung des Stoffes genutzt; man kommt gleich ‚zur Sache‘, schweift nicht vom Lerninhalt ab und vermeidet unnötige Exkurse; Nebensächliches wird kurz und knapp erledigt bzw. aus dem Unterricht ausgelagert“ (Helmke/ Weinert 1997b, S. 248). Weitere Zusammenhänge ergeben sich zwischen den Leistungszuwächsen und der Motivierungsqualität des Unterrichts, die über das Aufmerksamkeitsverhalten der Schüler erhoben wird, der Klarheit der Lehreräußerungen, dem Ausmaß der individuellen fachlichen Unterstützung, der Strukturiertheit des Lehrervortrages und der Variabilität der Unterrichtsformen. Das Sozialklima in der Klasse sowie die Förderungsorientierung der Lehrkraft spielen dagegen nur eine untergeordnete Rolle für die Leistungsentwicklung. Insgesamt werden die Korrelationen aber als „relativ niedrig“ beurteilt (vgl. Helmke/ Weinert 1997b, S. 248f.). Die Leistungszuwächse im Bereich Rechtschreibung hängen dagegen lediglich mit der Motivierungsqualität des Unterrichts zusammen; eine Erklärung hierfür liefern die Autoren nicht (vgl. Helmke/ Weinert 1997b, S. 249f.). Zusätzlich zu den quantitativen Daten werden die Profile der sechs Klassen vorgestellt, die im Fach Mathematik die höchsten Leistungszuwächse haben. Die Lehrkräfte verwirklichen in nur zwei der sechs Klassen alle Merkmale erfolgreichen Unterrichts in überdurchschnittlichem Maße. Die einzige Lehrervariable, deren Werte bei allen sechs Lehrkräften über dem Durchschnitt liegen, ist die Klarheit der Lehreräußerungen. Die Effizienz der Klassenführung ist bei fünf Lehrkräften überdurchschnittlich und bei einer knapp unterdurchschnittlich. Dies weist darauf hin, dass es „eine ganze Reihe sehr unterschiedlicher Wege zum gleichen Ziel“ (Helmke/ Weinert 1997b, S. 251) geben könnte. Zusammenhänge mit der Entwicklung des sozialen Klimas in der Klasse werden nicht berichtet.

5.4 Zusammenfassung

In Kap. 3 wurden verschiedene Erklärungstheorien für Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern beschrieben und es wurden Empfehlungen für den Unterricht abgeleitet. In Kap. 4 wurden verschiedene methodische Konzepte vorgestellt, die auch für den integrativen Unterricht mit Kindern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung empfohlen werden können; hervorgehoben werden müssen hier besonders die Formen des geöffneten Unterrichts und die Binnendifferenzierung, da beide aus den Forderungen des personenzentrierten Ansatzes ableitbar sind, sowie für die Förderstunden das Team-teaching. Im Folgenden werden die Forschungsergebnisse basierend auf den Empfehlungen zur Unterrichtsmethodik und zum Lehrerverhalten aus den vorangegangenen Kapiteln zusammengefasst.

Binnendifferenzierung

Binnendifferenzierung wird für integrativen Unterricht empfohlen (vgl. Kap. 4.2.2), allerdings nicht unabhängig von Individualisierung durch geöffnete Unterrichtsformen untersucht. In der sonderpädagogischen Literatur zum Unterricht mit Kindern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung wird die Empfehlung, die Aufgabenschwierigkeit anzupassen, ignoriert und entsprechend auch nicht erforscht. Studien zur Unterrichtsqualität (Helmke/ Renkl 1993, Helmke/ Weinert 1997b) erfassen zwar die Adaptivität, mit diesem Merkmal werden aber neben der Binnendifferenzierung im eigentlichen Sinne auch spontane Reaktionen der Lehrkraft erfasst, die dazu dienen, Unter- und Überforderung zu vermeiden. Hinzu kommt, dass auch der Selbstständigkeits-spielraum der Schüler unter die Variable Adaptivität gefasst wird. In integrationspädagogischen Untersuchungen, die die Fragestellung verfolgen, wie die Leistungsanforderungen und die Lernangebote an die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schüler angepasst werden (z.B. Dumke u.a. 1991; Preuss-Lausitz 1997a; Feyerer 1998), werden ebenfalls die Binnendifferenzierung und die Öffnung des Unterrichts zusammengefasst, sodass sich über Auswirkungen von Binnendifferenzierung ohne gleichzeitige Öffnung des Unterrichts keine empirisch belegbaren Aussagen treffen lassen. Die Kombination von Binnendifferenzierung und Öffnung von Unterricht scheint aber sowohl auf das Aufmerksamkeitsverhalten von Schülern (vgl. Adaptivität bei Helmke 1993) als auch auf ihre Schulleistungen (vgl. Helmke/ Weinert 1997b; Feyerer 1998) positive Auswirkungen zu haben.

Öffnung des Unterrichts

Die Forschungsergebnisse aus der Integrationspädagogik weisen darauf hin, dass geöffnete Unterrichtsformen eine sinnvolle und effektive Möglichkeit sind, um mit Heterogenität umzugehen. Diese Unterrichtsformen finden im integrativen Unterricht sowohl der Wahrnehmung der Schüler als auch der Wahrnehmung von Beobachtern zufolge häufiger als in Klassen ohne Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf statt (vgl. Dumke u.a. 1991; Feyerer 1998). Weiterhin gibt es Hinweise darauf, dass die in Kap. 4.3.2 vorgestellten Methoden des offenen Unterrichts zwar benutzt werden, aber die gleiche Methode je nachdem, wie sie durchgeführt wird, in sehr unterschiedlichem Maße zu einer Öffnung des Unterrichts führt (vgl. Dumke u.a. 1991; Hartinger 2005). Die Schüler

empfinden sich als selbstbestimmter, wenn die Öffnung über die selbstständige Festlegung der Reihenfolge der Aufgaben hinausgeht, unabhängig davon, ob sie lediglich organisatorische Fragen oder auch inhaltliche Fragen selbst entscheiden können (vgl. Hartinger 2005). Die wenigen bisher veröffentlichten Forschungsergebnisse zum geöffneten Unterricht mit Schülern mit Verhaltensproblemen unterschiedlicher Art (Goetze/Jäger 1991; Lipowsky 1999) deuten darauf hin, dass geöffneter Unterricht auch mit Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten erfolgreich durchgeführt werden kann, dass aber zumindest Schüler mit Konzentrationsproblemen mehr Zeit benötigen um sich im Lernangebot zu orientieren und dass die Lernangebote im geöffneten Unterricht nicht von sich aus motivierend sind.

Bewegung im Unterricht

Das Ausmaß von Bewegungsmöglichkeiten im Unterricht wird abgesehen von einer Lehrerbefragung (Preuss-Lausitz 1997a) weder in der Unterrichtsforschung zum gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne Förderbedarf, noch in der Forschung zur Unterrichtsqualität berücksichtigt. Allerdings gibt es Ergebnisse aus der Sportdidaktik, nach denen Lehrkräfte der Bewegung im Unterricht einen positiven Einfluss auf das Lernen und die Entwicklung von Kindern sowie auf deren Gesundheit zuschreiben (vgl. Thiel u.a. 2002) und nach denen sich kurze Bewegungspausen im Unterricht positiv auf die Konzentrationsfähigkeit der Schüler auswirken (vgl. Wamser/ Leyk 2003). Entsprechend beurteilt auch der überwiegende Teil der von Preuss-Lausitz (1997a) befragten Lehrkräfte Bewegungspausen als unverzichtbar für den gemeinsamen Unterricht.

Tutorensysteme

Tutorensysteme werden in der deutschsprachigen Forschungsliteratur weitgehend ignoriert: In der Unterrichtsforschung zum gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne Förderbedarf werden sie nicht berücksichtigt, in der Forschung zu Unterrichtsqualität werden Peer-Kontakte generell nur insofern berücksichtigt, als dass das Sozialklima der Klasse erfasst wird. Aus Studien aus dem US-amerikanischen Raum (vgl. Goetze 1991b; Brügelmann 2002; van Wijk/ Meijer 2001) und aus der Studie von Feldmann (1980) ergeben sich allerdings positive Effekte sowohl auf die Schulleistungen als auch auf die sozialen Beziehungen der Kinder untereinander.

Aus dem deutschsprachigen Raum gibt es statt dessen Befunde zum gegenseitigen Helfen von Kindern, die darauf schließen lassen, dass gegenseitige Hilfe insgesamt selten stattfindet, in Integrationsklassen aber häufiger als in Parallelklassen. In Integrationsklassen werden außerdem fast nur Schüler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf um Hilfe gebeten (vgl. Dumke/ Mergenschröer 1991). Ein Teil der Hilfesituationen wird aber problematisch gestaltet; Hilfeersuchen werden zum Teil zurückgewiesen (Krappmann/ Oswald 1995). Offensichtlich müssen sowohl Kompetenzen des Hilfeholens (Feuser/ Meyer 1987) als auch des Helfens (Krappmann/ Oswald 1995) von den Kindern erst erlernt werden; hierbei spielen die informellen Beziehungen der Kinder untereinander eine wichtige Rolle. Studien, in denen speziell das Verhalten von Kindern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung thematisiert wird, sind nicht bekannt. Allerdings sind die Kinder mit diesem Förderschwerpunkt häufig schlechter in die informellen Beziehungen innerhalb der Klasse eingebunden; die Ergebnisse von Krapp-

mann und Oswald (1995) sowie Dumke und Mergenschröer (1991) legen somit nahe, dass sie auch größere Probleme haben, Hilfe von Peers zu bekommen und selbst eine helfende Rolle übernehmen zu können. Inwieweit organisierte Peer-Kooperation hier hilfreich sein kann, ist bisher nicht erforscht.

Insgesamt scheint die Einrichtung eines Tutoresystems, wenn es methodisch und inhaltlich sinnvoll gestaltet wird, sowohl hinsichtlich der Schulleistungen als auch hinsichtlich des sozialen Verhaltens von Tutoren und Tutees effektiv zu sein. Für den deutschen Sprachraum gibt es hier allerdings noch deutlichen Forschungsbedarf, zumal das deutsche Schulsystem deutlich früher selektiert als das US-amerikanische und sich die Rahmenbedingungen damit stark unterscheiden.

Teamteaching

Dass sonderpädagogische Förderung wirksam auch integrativ eingesetzt werden kann, zeigen die Ergebnisse von Gasteiger-Klicpera und Klicpera (1998). Abgesehen von dieser Arbeit wird die integrative Förderung im Team sehr viel häufiger unter der Fragestellung untersucht, wie die Zusammenarbeit im Team gestaltet wird. Offensichtlich sind Konflikte bei der Förderung im Team die Regel; daher hängt die erfolgreiche Teamkooperation eher von einer zufriedenstellenden Konfliktbewältigung als von der Anzahl und dem Ausmaß der Konflikte ab (vgl. Kreie 1985; Wocken 1988). Gelingt die Teamarbeit, hat das nicht nur positive Auswirkungen auf den Unterricht, sondern auf alle Bereiche des Schullebens. Können sich die Lehrkräfte dagegen nicht auf basale Grundlagen von Zusammenarbeit einigen, sind widersprüchliche Kommunikationsstrukturen die Folge. Dies kann negative Auswirkungen auf die Schüler haben (vgl. Feuser/ Meyer 1987).

Klassenmanagement

Die Untersuchungen zur Klassenführung haben zum Ergebnis, dass durch die Kommunikation von Aufmerksamkeit gegenüber dem Verhalten der Schüler und durch die Verhinderung von Leerlauf und Langeweile Unterrichtsstörungen wirksam vorgebeugt werden kann (vgl. Kounin 1976; Rheinberg/ Hoss 1979; Helmke/ Renkl 1993). Das schließt auch die Aufmerksamkeit der Lehrkraft gegenüber den Schülern und ihren Bedürfnissen sowie die verlässliche und faire Durchsetzung von Regeln, die den Einzelnen schützen, ein. Dies ist nicht identisch mit Direktivität der Lehrkräfte und übermäßiger Kontrolle der Schüler. Aus den frühen Untersuchungen zum Klassenmanagement ergibt sich außerdem, dass die Sanktionshärte keinen sehr starken Effekt auf das aufgabenbezogene Verhalten von Schülern hat (vgl. Kounin 1976; Rheinberg/ Hoss 1979).

Die Untersuchungen von Tausch und anderen ergeben außerdem, dass die Kommunikation der Grundhaltungen des personenzentrierten Ansatzes die Lebensqualität der Schüler im Unterricht steigert (vgl. Wittern/ Tausch 1983; Tausch/ Tausch 1998). Auch in den Untersuchungen zum Klassenmanagement sind die Grundhaltungen des personenzentrierten Ansatzes implizit enthalten, und die Untersuchung von Mayr (1991) erfragt relativ direkt Strategien, die die Grundhaltungen umschreiben. Die Ergebnisse können insgesamt so interpretiert werden, dass die personenzentrierten Grundhaltungen sehr wirksam sind für einen störungsarmen Unterricht, allerdings unter der Voraussetzung, dass die Lehrkräfte ein effektives Klassenmanagement beherrschen.

6. Ziele und Rahmenbedingungen des gemeinsamen Unterrichts mit Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung in Berlin

6.1 Begründung des gemeinsamen Unterrichts mit Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung

Gemeinsamer Unterricht mit Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung gilt als besonders problematisch: In Studien schätzten Lehrkräfte die Möglichkeiten zur Integration von Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung kritischer ein als die Integration von entsprechend beeinträchtigten Schülern mit Förderbedarf im Bereich körperliche und motorische Entwicklung oder im Bereich Lernen (vgl. Preuss-Lausitz 1997a, S. 128; Dumke/ Eberl 2002, S. 78). Andere Studien weisen darauf hin, dass auch die Mitschüler zu Kindern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung die höchste soziale Distanz haben und dass diese unbeliebter als Schüler mit anderen Förderschwerpunkten sind (vgl. Wocken 1993, S. 97). Entsprechende Auffassungen finden sich auch in der sonderpädagogischen Literatur zum Unterricht mit Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung: Beispielsweise ist Reiser der Auffassung, dass „die Organisationsform Integrative Klasse bei schwer wiegenden Verhaltensschwierigkeiten Grenzen hat“ (Reiser 2002, S. 343) – auch wenn sich der Rahmen der integrativen Klasse in den berichteten Schulversuchen in hohem Maße als tragfähig erwies (vgl. Reiser 2002, S. 343). Auch Goetze kommt zu dem Schluss, dass die „Zielgruppe verhaltensgestörter Schüler (...) aufgrund ihres Erscheinungsbildes die denkbar ungünstigsten Voraussetzungen zur integrativen Unterrichtung mit nicht gestörten Regelschülern“ bietet (Goetze 1990, S. 839). Forschungsergebnisse, die diese Befürchtungen ausräumen könnten, dass Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung in der Regelschule nicht ausreichend gefördert und die Mitschüler vor den zum Teil aggressiven Verhaltensweisen dieser Schüler nicht ausreichend geschützt werden, sind rar. Zwar gibt es eine Vielzahl von Forschungsergebnissen, die belegen, dass der gemeinsame Unterricht sowohl für die Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf als auch für die Mitschüler in vielen Punkten erfolgreicher ist als die Beschulung in Klassen ohne gemeinsamen Unterricht. Diese Studien beziehen sich aber nicht speziell auf Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung:

- Die Zufriedenheit mit dem Unterricht und mit den Lehrkräften ist in Integrationsklassen höher als in Parallelklassen, das gleiche gilt für das Klassenklima (vgl. Preuss-Lausitz 1997b). Inwiefern dies aber auch für Klassen gilt, in denen gemeinsamer Un-

terrichtet mit Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung stattfindet, ist bisher nicht erforscht¹.

- Die Leistungen von Schülern, die Sonderschulen besuchen, sind deutlich schlechter als die Leistungen von Schülern, die integrativ unterrichtet werden – dies ist vor allem für Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen erforscht (vgl. Haeberlin 2002; Preuss-Lausitz 2002, S. 461f.; Wocken 2005). Es ist zu vermuten, dass dies für Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung ähnlich ist, da auch hier in den Sondereinrichtungen ein künstlicher Schonraum konstruiert wird; hier besteht aber ebenfalls noch Forschungsbedarf.
- Dadurch, dass der gemeinsame Unterricht stärker auf heterogene Lerngruppen abgestimmt werden muss, sind auch die Schulleistungen von Schülern ohne Förderbedarf ähnlich gut oder sogar besser als in Klassen ohne Schüler mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt (vgl. Feyerer 1998; Preuss-Lausitz 2002, S. 462f.). Dies wurde im deutschsprachigen Raum bisher allerdings nicht speziell bezogen auf Klassen mit Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung untersucht, sondern auf Klassen mit Schülern mit unterschiedlichen Förderschwerpunkten, einschließlich des Förderschwerpunktes emotionale und soziale Entwicklung. Zu überprüfen wäre, inwieweit sich diese Ergebnisse auch im Vergleich von Klassen ohne gemeinsamem Unterricht und Klassen mit gemeinsamem Unterricht mit Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung reproduzieren lassen. Auch hier besteht somit noch Forschungsbedarf.

Da diesen Studien zufolge Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Integrationsklassen bessere Bildungschancen haben und die Bildungschancen für Schüler ohne sonderpädagogischem Förderbedarf zumindest nicht schlechter sind, kann der gemeinsame Unterricht politisch mit der Forderung nach Chancengleichheit begründet werden (vgl. Preuss-Lausitz 1993, S. 122 ff.; Begemann 2002, S. 130 ff.), dies gilt auch für Unterricht mit Schülern mit dem Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung. Darüber hinaus kann die Forderung, Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung gemeinsam mit Schülern ohne sonderpädagogischem Förderbedarf zu unterrichten, mithilfe der in Kap. 3 vorgestellten Erklärungstheorien zur Entstehung auffälligen Verhaltens begründet werden: Dem *Etikettierungsansatz* (vgl. Kap. 3.2.3) zufolge wird Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung gerade durch den Prozess der Aussonderung in Sondereinrichtungen eine Identität als „schwieriger Schüler“ zugeschrieben und gefestigt. Diese Stigmatisierung durch eine getrennte Förderung in Sondereinrichtungen rückgängig machen zu wollen, ist in sich widersprüchlich (vgl. Bach 1989, S. 249f.; Myschker/ Ortmann 1999, S. 8). Für Schüler mit dem Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung, der in hohem Maße ein soziales Konstrukt ist (vgl. Kap. 2.3), gilt dies in besonderem Maße. Vor dem Hintergrund der *sozial-kognitiven Lerntheorie* (vgl. Kap. 3.4.3) ist außerdem davon auszugehen, dass die Schüler in Sondereinrichtungen im Umgang mit den Mitschülern überwiegend Verhaltensmodelle wahrnehmen, die gesellschaftlich oder pädagogisch uner-

1 Zwei der insgesamt 43 Schüler mit unterschiedlichen sonderpädagogischen Förderschwerpunkten haben in der Untersuchung von Preuss-Lausitz den Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung (vgl. Preuss-Lausitz 1997b, S. 174).

wünschte Verhaltensweisen zeigen. Positive, sozial kompetente Verhaltensmodelle fehlen dagegen weitgehend bzw. werden lediglich durch die Lehrkräfte repräsentiert² (vgl. Bach 1989, S. 249f.; Schöler 1999, S. 41).

Festzuhalten bleibt, dass hinsichtlich der Auswirkungen des gemeinsamen Unterrichts mit Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung auf Mitschüler und Lehrkräfte noch vielfältiger Forschungsbedarf besteht. Dies gilt umso mehr, als dass Forschungsergebnisse darauf hindeuten, dass besonders Schüler mit aggressivem oder stark hyperaktivem Verhalten sowohl von Lehrkräften als auch von Mitschülern subjektiv als Belastung wahrgenommen werden; dies drückt sich dann in Bedenken gegenüber dem gemeinsamen Unterricht mit dieser Schülergruppe bzw. in der sozialen Distanz der Mitschüler aus (vgl. Goetze 1990, S. 838f.; Preuss-Lausitz 1997a, S. 128; Preuss-Lausitz 1997b, S. 190 ff.; Dumke/ Eberl 2002, S. 78; Preuss-Lausitz 2002, S. 463). Aus der Perspektive der Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung sprechen jedoch gewichtige Argumente für den gemeinsamen Unterricht. Daher sollte es weniger die Frage sein, *ob* diese Schüler im gemeinsamen Unterricht unterrichtet werden sollten, sondern eher *wie* der gemeinsame Unterricht gestaltet werden muss, damit er im Sinne der Unterrichtsziele (vgl. Kap. 6.2) für alle Schüler einer Klasse erfolgreich sein kann³. Dies betrifft insbesondere die Veränderung des Unterrichts und die Kooperation der in der Klasse unterrichtenden Lehrkräfte (vgl. Preuss-Lausitz 1993, S. 141).

6.2 Ziele des gemeinsamen Unterrichts mit Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung

Das allgemeine Ziel des Systems Schule ist die Integration der Schüler in die Gesellschaft, unabhängig davon, ob sie sonderpädagogischen Förderbedarf haben oder nicht (vgl. Preuss-Lausitz 1981, S. 57 ff.). Dies schließt sowohl die fachliche Qualifizierung als auch die Werte- und Identitätsbildung ein (vgl. Preuss-Lausitz 1981, S. 67). Aus diesem Ziel können unterschiedliche Kompetenzen abgeleitet werden, die den Schülern in der Schule vermittelt werden sollen. Negt beispielsweise nennt sechs gesellschaftliche Schlüsselkompetenzen – die Kompetenz, Zusammenhang herzustellen, die Identitätskompetenz, die technologische Kompetenz, die Gerechtigkeitskompetenz, die ökologische Kompetenz und die historische Kompetenz (vgl. Negt 2002, S. 235 ff.). Auch das Berliner Schulgesetz verfolgt das Ziel, Schüler zu Demokratie und zur Teilhabe an der Gesellschaft zu erziehen:

„Ziel muss die Heranbildung von Persönlichkeiten sein, welche fähig sind, der Ideologie des Nationalsozialismus und allen anderen zur Gewaltherrschaft strebenden politischen Lehren entschieden entgegenzu-

2 Das bedeutet nicht, dass hier davon ausgegangen wird, dass es auf einer Sonderschule völlig ausgeschlossen ist, dass ein Schüler sozial kompetente Verhaltensweisen zeigt. Da es aber das erklärte Ziel der Sonderschulen ist, die Schüler zu reintegrieren, wird davon ausgegangen, dass Schüler, die in höherem Maße beginnen, sozial kompetente Verhaltensweisen zu zeigen, wieder in die Regelschule zurückgeschult werden.

3 Diese Haltung entspricht auch dem ökosystemischen Behinderungsbegriff (vgl. Sander 2002, S. 104 ff.), demzufolge „Behinderung“ nicht als Eigenschaft einer Person, sondern als Problem der Passung zwischen Person und Umwelt und damit primär als soziale Folge einer bestehenden Schädigung charakterisiert wird (vgl. Sander 2002, S. 106f.).

treten sowie das staatliche und gesellschaftliche Leben auf der Grundlage der Demokratie, des Friedens, der Freiheit, der Menschenwürde und der Gleichberechtigung der Geschlechter zu gestalten. Diese Persönlichkeiten müssen sich der Verantwortung gegenüber der Allgemeinheit bewusst sein und ihre Haltung muss bestimmt werden von der Anerkennung der Gleichberechtigung aller Menschen, von der Achtung vor jeder ehrlichen Überzeugung und von der Anerkennung der Notwendigkeit einer fortschrittlichen Gestaltung der gesellschaftlichen Verhältnisse sowie einer friedlichen Verständigung der Völker“ (SenBJS 2003, §1).

Dieses übergreifende Ziel wird auch in der Berliner Verordnung über die sonderpädagogische Förderung (SenBJS 2000⁴), mit der die Förderung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf für Berlin geregelt wird, sowie in den Empfehlungen der KMK zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung (2000, S. 344) aufgegriffen. Die sonderpädagogische Förderung soll sich explizit an den Bildungszielen der allgemeinen und der beruflichen Schulen⁵ orientieren (vgl. KMK 2000, S. 344). Entsprechend ist das übergreifende Ziel sonderpädagogischer Förderung in Berlin der Berliner VO Sonderpädagogik zufolge explizit die gesellschaftliche Integration:

„Sonderpädagogische Förderung verwirklicht für Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf das Recht auf eine ihrer persönlichen Begabung und ihrem persönlichen Leistungsvermögen entsprechende schulische Bildung und Erziehung. Sie soll den Betroffenen ein möglichst hohes Maß an schulischer und beruflicher Eingliederung, gesellschaftlicher Teilhabe und selbstständiger Lebensgestaltung ermöglichen“ (SenBJS 2000, §2).

Für die Förderung von Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung wird insbesondere „der Erwerb und die Festigung sozial-emotionaler Kompetenz, eine bestmögliche schulische und berufliche Eingliederung sowie die Befähigung zu einer individuell und sozial befriedigenden Lebensführung“ angestrebt (SenBJS 2000, § 13 (2)). Das Ziel von sonderpädagogischer Förderung im Allgemeinen, die schulische und gesellschaftliche Integration, wird somit für die Förderung im Bereich emotionale und soziale Entwicklung konkretisiert, indem soziale und emotionale Kompetenzen gesondert hervorgehoben werden. Im Verlauf der Schulzeit ist die Förderung dann erfolgreich, wenn

- der Schüler sich sozial kompetent verhält, dies schließt emotionale Kompetenzen ein;
- der Schüler mit seiner Lebensführung und seinen sozialen Beziehungen zufrieden ist;
- der Schüler in die informellen Beziehungen innerhalb seiner Klasse und seiner Schule integriert ist und
- der Schüler die Qualifikationsziele der jeweiligen Schulform erreicht (vgl. SenBJS 2000, §13).

4 Da die in der vorliegenden Arbeit beschriebene Untersuchung im Schuljahr 2002/03 durchgeführt wurde, werden zur Beschreibung der Rahmenbedingungen die zu diesem Zeitpunkt gültigen Vorschriften verwendet. Wesentliche Änderungen werden jeweils beschrieben.

5 Der Begriff der „allgemeinen und beruflichen Schulen“ wird in den Empfehlungen der KMK als Oberbegriff für die Grund-, Haupt-, Real- und Gesamtschulen, die Gymnasien und die Berufsschulen benutzt. Er ist insofern problematisch, als dass auch Sonderschulen allgemeinbildend oder berufsbildend sind und er daher keine ausreichende Abgrenzung bietet. In der integrationspädagogischen Diskussion wird dagegen der Begriff der „Regelschulen“ als Oberbegriff bevorzugt. Allerdings sind auch Sonderschulen insofern „Regelschulen“, als dass auch dort Schüler regulär ihre Schulpflicht erfüllen; auch dieser Begriff ist also nicht ohne Probleme. Mangels Alternativen wird er dennoch im Folgenden verwendet, um die Schulen zu bezeichnen, die keine Sonderschulen sind.

Die Ziele konkreter Maßnahmen, die im Unterricht stattfinden, sollen sich an diesen übergreifenden Zielen orientieren und sich „aus den Lebenswirklichkeiten der Schülerinnen und Schüler mit einer Beeinträchtigung im emotionalen Erleben und sozialen Handeln ergeben“ (KMK 2000, S. 344). Dies bezieht insbesondere „die emotionale und soziale Entwicklung, die Selbststeuerung sowie das Umgehen-Können mit Störungen des Erlebens und Verhaltens ein“ (KMK 2000, S. 344). Konkret sollen die Hilfen, mit denen die Schüler unterstützt werden,

- „die Wahrnehmung für ihr eigenes sowie fremdes Empfinden stärken, ihre Selbststeuerungskräfte aktivieren und dadurch die Motivation für dauerhafte Veränderungen unterstützen und die Steuerungsfähigkeit ihres Verhaltens langfristig stabilisieren,
- die Fähigkeit zur Reflexion ihres eigenen Denkens und Handelns sowie das von anderen erweitern, dabei Rücksichtnahme und Toleranz gegenüber anderen entfalten,
- Interesse für das Lernen, Verständnis für die Zusammenarbeit und Sinn für das Handeln mit anderen vermitteln“ (KMK 2000, S. 344).

Unter Berücksichtigung der Systematik des in Kap. 3.4.4 vorgestellten Erklärungsmodells sollten die im Unterricht angebotenen Hilfen also alle Ebenen des Modells einbeziehen: Der Schwerpunkt liegt auf der kognitiven Ebene und dem Zusammenspiel zwischen Kognitionen und motorischem Verhalten. Mit dem Bezug auf die Wahrnehmung des eigenen Empfindens ist daneben aber auch das Zusammenspiel zwischen emotionaler und kognitiver Ebene angesprochen.

6.3 Organisatorische Rahmenbedingungen des gemeinsamen Unterrichts

Sonderschulen für Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung sind in Berlin offiziell nicht vorgesehen (vgl. SenBJS 2000, §13 (3); SenBJS 2005a, §13 (3)); der überwiegende Teil dieser Schüler wird im gemeinsamen Unterricht in Regelschulen unterrichtet (vgl. Kap. 6.4). Weitere Formen der Beschulung von Schülern mit diesem Förderschwerpunkt sind sonderpädagogische Kleinklassen an Grundschulen sowie Sondereinrichtung in Verbindung mit Maßnahmen der Jugendhilfe. Alle drei Formen werden im Folgenden vorgestellt, im Anschluss wird die Ausstattung des gemeinsamen Unterrichts beschrieben.

Die Einrichtung von *Kleinklassen* für Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung ist an Grundschulen grundsätzlich möglich. In diesen Klassen sollen die Schüler „in der Regel bis zu drei Jahre“ verbleiben (SenBJS 2000, §4 (3)). Mit der neuen Verordnung über die sonderpädagogische Förderung wird jetzt die Zusammenarbeit mit Trägern der Jugendhilfe vorausgesetzt. Außerdem gibt es sonderpädagogische Kleinklassen erst ab der dritten Jahrgangsstufe (vgl. SenBJS 2005a, §4 (3)). Das hängt mit der Einführung der jahrgangsübergreifenden Schulanfangsphase zusammen, in der die erste und zweite Jahrgangsstufe gemeinsam unterrichtet werden. In dieser Schulanfangsphase sollen alle Schüler gezielt gefördert werden, indem zu Beginn der Schulanfangsphase für jeden Schüler die Lernausgangslage ermittelt und dann kontinuierlich die Lernentwicklung dokumentiert wird. Je nach Leistungsstand und sozialer Entwicklung können die Schüler dann nach einem, zwei oder drei Jahren in die dritte Jahrgangsstufe übergehen (vgl. SenBJS 2005b, §20; SenBJS 2005c, §7, §14). Die Klärung, ob sonderpädagogischer Förderbedarf in den Bereichen „Lernen“ und „emotionale und soziale Ent-

wicklung“ besteht, ist erst im zweiten Jahr der Schulanfangsphase möglich (vgl. SenBJS 2005c, §15), d.h. ein Förderstatus in einem dieser beiden Bereiche und damit auch die Ressourcen, die im Rahmen sonderpädagogischer Förderung zur Verfügung stehen, können seit 2005 offiziell erst ab Beginn der dritten Jahrgangsstufe zugewiesen werden.

Die Beschulung in *Sondereinrichtungen*, in denen Unterricht mit sonderpädagogischer Förderung und Maßnahmen der Jugendhilfe miteinander verknüpft werden sollen, ist ebenfalls möglich (vgl. SenBJS 2000, §13 (3); SenBJS 2005a, §13 (3)). Diese Sondereinrichtungen haben zum Ziel, Einweisungen von Schülern aus sehr belasteten Familien in ein Heim zu vermeiden, indem versucht wird, den schulischen Unterricht mit einer ambulanten Unterstützung der Schüler und ihrer Familien zu kombinieren (vgl. Sorg 2004, S. 183 ff.). Die Konzepte dieser Sondereinrichtungen sind sehr unterschiedlich, daher wird hier nicht detailliert auf diese Einrichtungen eingegangen, zumal der gemeinsame Unterricht in dieser Arbeit im Mittelpunkt steht. Zwei dieser Sondereinrichtungen, die sich im Untersuchungsbezirk befinden, werden in Sorg 2004 vorgestellt.

Der *gemeinsame Unterricht* kann in zwei unterschiedlichen Formen stattfinden: In Form von Einzelintegration, d.h. nur ein Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf besucht eine Klasse, oder in Integrationsklassen mit in der Regel drei, maximal fünf Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf pro Klasse (vgl. SenBJS 2000, §19; SenBJS 2005a, §19; BIL 1999, S. 4). Die Ressourcen für die sonderpädagogische Förderung werden pro Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf zugewiesen und sind damit abhängig von der Anzahl der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die in einer Klasse gemeinsam unterrichtet werden. Bis vor einigen Jahren standen pro Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung 5,5 Unterrichtsstunden für die sonderpädagogische Förderung im integrativen Unterricht zur Verfügung. Vier dieser Stunden dienten der individuellen Förderung durch eine zweite Lehrkraft; die übrigen 1,5 Stunden standen für weitere Differenzierungsmaßnahmen sowie zum Frequenzausgleich⁶ zur Verfügung (vgl. Heyer 1998b, S. 165; BIL 1999, S. 4). Mittlerweile ist die Ausstattung der sonderpädagogischen Förderung an den Lehrerstellen orientiert, die für die sonderpädagogische Förderung berlinweit zur Verfügung stehen. Je mehr Schüler offiziell einen sonderpädagogischen Förderbedarf bestätigt bekommen, auf desto mehr Kinder verteilen sich die zur Verfügung stehenden Lehrerstunden und desto niedriger sind somit die Ressourcen, die pro Kind zur Verfügung stehen. Diese werden von der Schulverwaltung unter Berücksichtigung der Integrationsquote auf die Bezirke verteilt; von dort bekommen die einzelnen Schulen im Rahmen der jährlichen Lehrstellenverteilung ihre Stundenkontingente zugeteilt (mündliche Auskunft aus der Schulverwaltung). Die Verteilung und Organisation der Förderstunden innerhalb der Schulen regeln diese selbst (vgl. SenBJS 2005c, §14 (6)). Im Schuljahr 2005/06 standen durchschnittlich in Berlin 4,5 zusätzliche Lehrerstunden pro integrativ beschultem Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf zur Verfügung (vgl. SenBJS II A 2006).

Die Lehrkräfte, die die sonderpädagogische Förderung der Schüler übernehmen, haben in der Regel ihren Dienstort an der jeweiligen Schule. Zusätzlich gibt es Ambulanzlehrkräfte, die an Sondereinrichtungen angesiedelt sind. Sie haben die Aufgabe, die Lehr-

6 Das bedeutet, dass ggf. in Integrationsklassen die Anzahl der Schüler pro Klasse gesenkt werden kann.

kräfte an den Grundschulen bei der Förderung zu beraten, beispielsweise indem sie sie bei der Erstellung von Förderplänen unterstützen oder Fallbesprechungen mit den Lehrkräften durchführen. Außerdem sind sie für die Erstellung der Fördergutachten verantwortlich. Lehrkräfte, die die sonderpädagogische Förderung übernehmen, sollen grundsätzlich über eine sonderpädagogische Qualifikation verfügen (vgl. SenBJS 2000, § 19; SenBJS 2005a, §19); dies ist allerdings nicht verpflichtend. Die Realität sieht anders aus: Im Schuljahr 2002/03, in dem die Daten, auf denen die vorliegende Arbeit basiert, erhoben wurden, wurde in Berlin in nur 3.070 der 15.885 insgesamt erteilten Förderstunden (19,3%) die sonderpädagogische Förderung im integrativen Unterricht von Lehrkräften mit sonderpädagogischer Ausbildung durchgeführt. In den beiden Ortsteilen, in denen die Studie durchgeführt wurde, lag der Anteil noch niedriger: In Berlin Mitte wurden 21 der 183 Unterrichtsstunden (11,5%) und in Berlin Wedding 150 der insgesamt 1.076 Unterrichtsstunden (13,9%), die für die integrative sonderpädagogische Förderung zur Verfügung standen, von sonderpädagogisch ausgebildeten Lehrkräften erteilt (vgl. SenBJS II A 2006). Diese Statistiken beziehen sich auf die sonderpädagogische Förderung in allen Schwerpunkten, denn diese Daten werden von der Schulverwaltung nicht nach den Förderschwerpunkten der Schüler getrennt erhoben. Außerdem beziehen diese Zahlen nur Sonderpädagogen ein, die die Lehrerausbildung mit einem sonderpädagogischen Schwerpunkt absolviert haben; Qualifikationen, die Lehrkräfte im Rahmen von Weiterbildungen erworben haben, sind in diesen Daten nicht enthalten. Mittlerweile (Schuljahr 2005/06) haben sich ca. 100 Lehrkräfte für die Durchführung des entwicklungspädagogischen Unterrichts (vgl. Hofmann 2004, S. 6 ff.; Textor u.a. 2005, S. 57 ff.), der in Berlin zunehmend angeboten wird, weiterqualifiziert (vgl. Böger 2006). Dennoch ist festzustellen, dass die schulische Realität von dem Anspruch, dass die integrative sonderpädagogische Förderung möglichst durch eine Lehrkraft mit sonderpädagogischer Qualifikation durchgeführt werden soll, noch immer weit entfernt ist.

6.4 Entwicklung der Schülerzahlen

Die Anzahl der Schüler, die Förderung im Bereich emotionale und soziale Entwicklung bekommen, ist in Berlin in den letzten zehn Jahren stetig angestiegen, sowohl wenn man die absoluten Zahlen berücksichtigt, als auch – aufgrund des allgemeinen Schülerrückganges noch verstärkt – wenn der Anteil der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an der Gesamtschülerzahl (Förderquote) betrachtet wird. Im Schuljahr 2005/06 ist allerdings eine Stagnation bzw. eine rückläufige Entwicklung der Förderquote auszumachen (vgl. Tabelle 6.4.1, S. 129). Die Integrationsquote ist dabei sehr hoch. Im Schuljahr 2002/03, in dem die Daten, auf denen die vorliegende Arbeit basiert, erhoben wurden, hatten in Berlin insgesamt 2.216 Schüler den Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, das sind 0,8% aller Schüler von Klasse 1-10. Im integrativen Unterricht wurden 84,5% dieser Schüler unterrichtet (Integrationsquote). In der Grundschule hatten 1.748 Schüler den Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung, das sind 1,2% der Grundschüler. Die Integrationsquote lag in der Grundschule bei 88,7% (vgl. Tabelle 6.4.2, S. 129). Bundesweit lag die Förderquote im Jahr 2003 für den Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung bei 0,5% aller Schüler in Klasse 1-10; die Integra-

tionsquote lag bei 28,4% (Quellen: KMK 2005, S. XI ff.). Der Anteil der Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung in Berlin ist also im bundesweiten Vergleich etwas höher. Allerdings wird in Berlin der überwiegende Teil der Schüler mit diesem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung im gemeinsamen Unterricht unterrichtet; bundesweit ist dieser Anteil wesentlich geringer.

Aufgrund der steigenden Förderquoten im Bereich emotionale und soziale Entwicklung und der im bundesweiten Vergleich relativ hohen Förderquote in diesem Bereich in Berlin könnte vermutet werden, dass zunehmend Schülern ein Förderbedarf im Bereich emotionale und soziale Entwicklung zugeschrieben wird, die eigentlich einen solchen Förderbedarf nicht haben. Da Schüler mit dem Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung zum überwiegenden Teil in ihren Klassen bleiben, könnte der Verdacht bestehen, dass auf diese Weise zusätzliche Ressourcen für den Unterricht beschafft werden. Empirische Untersuchungen zur Prävalenz von Verhaltensauffälligkeiten, die mit standardisierten Instrumenten durchgeführt wurden, stützen diesen Verdacht jedoch nicht, im Gegenteil: Die Anzahl von Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten liegt in Untersuchungen mit standardisierten Instrumenten deutlich über der Berliner Förderquote von 0,8%. So untersuchen Goetze und Julius (2001) das Auftreten von Verhaltensauffälligkeiten bei Schülern der dritten und der sechsten Jahrgangsstufe in Brandenburg, indem Lehrkräfte mit einem standardisierten Fragebogen (Teachers Report Form) befragt werden. Ca. 15% der Kinder zeigen auffälliges Verhalten; dabei zeigen Jungen häufiger als Mädchen externalisierende Symptome (vgl. Goetze/ Julius 2001, S. 18 ff.). Opp/ Unger (2003) und Arnold (2004) berichten darüber hinaus übereinstimmend, dass in internationalen Prävalenzstudien zwischen 14% und 20% aller Schüler hinsichtlich psychischer Störungen als behandlungsbedürftig gelten (vgl. Opp/ Unger 2003, S. 46; Arnold 2004, S. 28f.).

Zwar haben nicht alle Schüler, die auffälliges Verhalten zeigen, auch sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich emotionale und soziale Entwicklung, der ja die Notwendigkeit einer *schulischen* Förderung impliziert. Groben Schätzungen zufolge wird aber davon ausgegangen, dass etwa die Hälfte der Schüler, die auffälliges Verhalten zeigen, behandlungsbedürftig ist⁷, wobei wiederum etwa bei der Hälfte dieser Schüler außerschulische Maßnahmen ausreichend sind (vgl. Goetze/ Julius 2001, S. 21). Das würde aber immer noch bedeuten, dass bei mindestens 3% aller Schüler sonderpädagogischer Förderbedarf im Bereich emotionale und soziale Entwicklung besteht. Diese Zahlen rücken die Berliner und die bundesweiten Förderquoten in ein anderes Licht: Von dieser Schätzung ausgehend, erscheinen Förderquoten von maximal 1,4% als nicht bedarfsdeckend, zumal im deutschen Schulsystem auch nur wenige Fördermöglichkeiten im emotionalen und sozialen Bereich jenseits eines offiziellen Förderstatus bestehen.

7 Bei den anderen Schülern wird davon ausgegangen, dass die Verhaltensauffälligkeiten auf vorübergehende Lebensereignisse zurückzuführen sind und daher kein Behandlungsbedarf besteht (vgl. Goetze/ Julius 2001, S. 21).

Tabelle 6.4.1: Förderquote der Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung in Berlin (1.-6. Klasse)

	Schuljahr								
	1997/98	1998/99	1999/2000	2000/01	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06
Summe Schüler mit emsoz (N)	947	1 104	1 365	1 596	1 675	1 748	1 806	1 932	1 773
Schüler an Grundschulen gesamt (N)	202 362	190 915	180 184	167 780	156 728	147 433	142 275	141 144	148 926
Förderquote (%)	0,5%	0,6%	0,8%	1,0%	1,1%	1,2%	1,3%	1,4%	1,2%

Quelle: SenBJS II A 2006; SenBJS 2006

Anmerkung: Lesebeispiel: Im Schuljahr 1997/98 gab es in den Klassenstufen 1-6 insgesamt 947 Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. Insgesamt besuchten 202.362 Schüler eine Grundschule. 0,5% der Grundschüler bekamen somit sonderpädagogische Förderung im Bereich emotionale und soziale Entwicklung.

Tabelle 6.4.2: Integrationsquote der Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung in Berlin (1.-6. Klasse)

	Schuljahr								
	1997/98	1998/99	1999/2000	2000/01	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06
Schüler mit emsoz an Sondereinrichtungen (N)	108	112	181	196	180	198	197	149	142
Schüler mit emsoz in Grundschulen (N)	839	992	1 184	1 400	1 495	1 550	1 609	1 783	1 631
Summe der Schüler mit emsoz (N)	947	1 104	1 365	1 596	1 675	1 748	1 806	1 932	1 773
Integrationsquote (%)	88,6%	89,9%	86,7%	87,7%	89,3%	88,7%	89,1%	92,3%	92,0%

Quelle: SenBJS II A

Anmerkung: Lesebeispiel: Im Schuljahr 1997/98 besuchten 108 Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung der Klassenstufen 1-6 eine Sondereinrichtung, 839 Schüler wurden im integrativen Unterricht unterrichtet. Insgesamt hatten 947 Schüler den Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. 88,6% der Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung wurden somit integrativ in Grundschulen unterrichtet.

7. Hypothesen

7.1 Fragestellung

Es gibt eine Vielzahl von Ansätzen und Empfehlungen zum Unterricht mit Kindern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung (vgl. Kap. 4). Sonderpädagogische Ansätze lassen sich häufig den unterschiedlichen therapeutischen Schulen zuordnen, beispielsweise stammen Strategien zur gezielten Verstärkung von erwünschtem Verhalten aus der Verhaltenstherapie (vgl. Kap. 3.4.2). Ansätze für den gemeinsamen Unterricht von Schülern mit und ohne sonderpädagogischem Förderschwerpunkt stammen meist aus der Grundschulpädagogik. Vor allem Binnendifferenzierung (vgl. Kap. 4.2) und die Öffnung von Unterricht (vgl. Kap. 4.3) werden für den gemeinsamen Unterricht empfohlen, um auf diese Weise den besonderen Lernbedürfnissen aller Schüler gerecht zu werden, dies gilt auch für Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung (vgl. Kap. 4.2.2, 4.3.4). Ein weiteres Konzept, das u.a. zum Ziel hat, die Konzentrationsfähigkeit gerade auch von Schülern mit sehr unruhigem Verhalten positiv zu beeinflussen, ist das der Integration von Bewegung in den Unterricht (vgl. Kap. 4.4). Andere Konzepte aus dem integrationspädagogischen Bereich wie beispielsweise das Peer Tutoring (vgl. Van Wijk/ Meijer 2001, S. 19 ff.; Kap. 4.5) sind in Deutschland eher weniger etabliert (vgl. Kap. 5.3.4). Neben Empfehlungen zur Unterrichtsmethodik gibt es in der Literatur weiterhin Empfehlungen dazu, welche Lehrerverhaltensweisen zur Prävention von Disziplininkonflikten günstig sind. Diese Empfehlungen sind empirisch gut belegt (vgl. Kap. 5.3.6), sie lassen sich aber auch mit den in Kap. 3 vorgestellten Erklärungsansätzen begründen.

Die Fragestellung der vorliegenden Untersuchung ist, wie integrativer Unterricht mit Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung in der Praxis gestaltet wird und wie die unterschiedlichen Möglichkeiten der Unterrichtsgestaltung mit dem direkt beobachtbaren Verhalten der Schüler sowie mit ihrer Zufriedenheit mit der schulischen Situation zusammenhängen. Die Unterrichtsgestaltung der Lehrkräfte wird dabei in Aspekte der Unterrichtsmethodik, der sonderpädagogischen Förderung und des Klassenmanagements aufgefächert (vgl. Tabelle 7.1.1, S. 131). Die Zufriedenheit der Schüler mit ihrer sozialen Situation in der Klasse sowie dem Unterricht¹ wurde bezogen auf die Stichprobe des Projekts „emsoz“ bereits von Preuss-Lausitz (2005b) beschrieben. Auf eine Beschreibung der Schulzufriedenheit wird in der vorliegenden Arbeit daher verzichtet. Leichte Unterschiede zu den dort beschriebenen zweiten und fünften Klassen sind darauf zurückzuführen, dass in Einzelfällen Schüler auch während des Schuljahres

1 Beide Aspekte werden im Folgenden mit dem Begriff „Schulzufriedenheit“ zusammengefasst.

aus der Stichprobe entfielen bzw. hinzukamen (vgl. Textor 2005), z.B. wegen eines Wohnortwechsels. Auch Zusammenhänge zwischen den Rahmenbedingungen und der Schulzufriedenheit werden nur dann geprüft, wenn dies zur Interpretation der Ergebnisse notwendig erscheint, da dazu aus den Erklärungsansätzen keine Hypothesen abgeleitet werden können. Zusammenhänge zwischen der Gestaltung der sonderpädagogischen Förderung und der Schulzufriedenheit der Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung werden nicht untersucht, weil pro Klasse zu wenige Förderstunden beobachtet wurden, um verlässliche Aussagen zu treffen (vgl. Kap. 9.4).

Tabelle 7.1.1: Fragestellung und Hypothesen

Kap. 7.2 Beschreibung der Unterrichtsgestaltung	Kap. 7.3 Verhalten der Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung	Kap. 7.4 Schulzufriedenheit der Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung
	Kap. 7.3.1 Beschreibung des Schülerverhaltens; Zusammenhänge zwischen dem Schülerverhalten und Rahmenbedingungen	
Kap. 7.2.1 Unterrichtsmethodik	Kap. 7.3.2 Zusammenhänge zwischen Unterrichtsmethodik und Schülerverhalten	Kap. 7.4 Zusammenhänge zwischen Unterrichtsmethodik und Schulzufriedenheit
Kap. 7.2.2 Sonderpädagogische Förderung	Kap. 7.3.3 Zusammenhänge zwischen sonderpädagogischer Förderung und Schülerverhalten	
Kap. 7.2.3 Klassenmanagement	Kap. 7.3.4 Zusammenhänge zwischen Klassenmanagement und Schülerverhalten	Kap. 7.4 Zusammenhänge zwischen Klassenmanagement und Schulzufriedenheit

In Kap. 8 wird anschließend beschrieben, wie diese Fragestellungen in der vorliegenden Untersuchung untersucht werden, außerdem werden Merkmale der beobachteten Schüler bzw. Klassen berichtet (z.B. Klassengröße, Problematik der Schüler mit dem Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung, außerschulische Therapien, vgl. Kap. 8.3.3). In Kap. 9 werden die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung entsprechend der Reihenfolge der Hypothesen vorgestellt; in Kap. 10 werden sie anschließend entlang der Hypothesen diskutiert. In Kap. 11 werden die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit abschließend zusammengefasst.

7.2 Hypothesen zur Beschreibung der Unterrichtsgestaltung

7.2.1 Methodische Entscheidungen der Lehrkräfte

Im Folgenden werden Hypothesen zur Umsetzung der in Kap. 4 beschriebenen Unterrichtskonzepte bzw. zu deren konkreter Ausgestaltung aufgestellt. Um Vergleichswerte zu erhalten, mit deren Hilfe das Ausmaß der Umsetzung dieser Empfehlungen beurteilt werden kann, wird auf die in Kap. 5 vorgestellten Studien zurückgegriffen.

Binnendifferenzierung

Hypothese 7.2.1.1: Vermutet wird, dass in mindestens 30% der Zeit an differenzierten Aufgabenstellungen gearbeitet wird. Diese Zahl bezieht sich auf die Studie von Dumke u.a. (1991, vgl. Kap. 5.2.1), die in Nordrhein-Westfalen mit sieben Schulen durchgeführt wurde: In den in dieser Studie beobachteten integrativen Grundschulklassen werden in 28% bis 36% der Unterrichtszeit die Aufgabenstellungen differenziert. Da außerdem entsprechend der Empfehlungen in der integrationspädagogischen Literatur (vgl. Kap. 4.2) Binnendifferenzierung von einem Großteil der Lehrkräfte für den integrativen Unterricht auch in neueren Studien als unverzichtbar eingeschätzt wird (vgl. Preuss-Lausitz 1997a, S. 135; Kap. 5.2.1), wird davon ausgegangen, dass der Anteil an differenzierter Arbeit im Unterricht in der vorliegenden Untersuchung ähnlich hoch oder höher ist als in den von Dumke u.a. beobachteten integrativen Grundschulklassen.

Hypothese 7.2.1.2: Vermutet wird, dass die soziale Differenzierung in den beobachteten Unterrichtsstunden einen ähnlichen Stellenwert hat wie die Differenzierung der Aufgabenmenge (quantitative Differenzierung) oder die Differenzierung des Anforderungsniveaus (vgl. Kap. 4.2.1), da die Förderziele von Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung verstärkt im sozialen Bereich liegen und dort auch Probleme vermutet werden können.

Öffnung des Unterrichts

Hypothese 7.2.1.3: Vermutet wird, dass der Anteil geöffneter Unterrichtsformen an der gesamten Unterrichtszeit mindestens 20% beträgt. Auch die Annahme dieser Zahl beruht auf dem Vergleich mit den integrativen Grundschulklassen, die von Dumke u.a. (1991) beobachtet wurden und in denen der Anteil geöffneter Unterrichtsformen an der Unterrichtszeit bei 21% bis 22% liegt (vgl. Kap. 5.2.1). Diese Hypothese wird zusätzlich durch die Studie von Feyerer (1998; vgl. Kap. 5.2.1) gestützt, in der ebenfalls festgestellt wird, dass in Integrationsklassen häufiger geöffnete Unterrichtsformen durchgeführt werden als in Klassen ohne Schüler mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt.

Hypothese 7.2.1.4: Vermutet wird, dass im Rahmen geöffneter Unterrichtsformen vor allem Projektarbeit, Wochenplanarbeit, Stationslernen und Freiarbeit beobachtet werden (vgl. Kap. 4.3.2). Insbesondere Projektarbeit, aber auch die anderen Unterrichtsformen haben einen hohen Stellenwert in der Literatur zum gemeinsamen Unterricht von Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf. Wochenplanarbeit und Stationslernen gelten wegen des relativ hohen Grades an Strukturierungsmöglichkeiten außerdem als gut geeignet für Klassen, die mit offenen Unterrichtsformen beginnen möch-

ten. Inwiefern auch Werkstattarbeit beobachtet werden kann, ist fraglich, da diese voraussetzungsvoller ist.

Verbindung von Öffnung und Differenzierung

Hypothese 7.2.1.5: Zu erwarten ist, dass binnendifferenzierter Unterricht häufig mit Mitentscheidungsmöglichkeiten verbunden ist, da beide methodischen Strategien eine Individualisierung von Unterricht bedeuten und daher die gemeinsame Anwendung häufig empfohlen wird (vgl. Kap. 4.2).

Bewegungs- und Entspannungsübungen

Hypothese 7.2.1.6: Zu erwarten ist, dass Bewegungs- und Entspannungsübungen in relevantem Ausmaß beobachtet werden können, denn solchen Übungen wird besonders in Bezug auf Kinder mit Konzentrationsschwierigkeiten eine positive Wirkung auf das Konzentrations- und Leistungsvermögen zugeschrieben (vgl. Kap. 4.4; 5.3.3). Dieses „relevante Ausmaß“ ist allerdings schwierig zu quantifizieren, da die Empfehlungen zu Bewegungs- und Entspannungsverfahren hierzu keine Aussagen treffen. Auch in der Forschungsliteratur werden keine Vergleichszahlen berichtet.

Möglichkeiten zur Kooperation mit Mitschülern

Hypothese 7.2.1.7: Zu erwarten ist, dass kooperative Unterrichtsformen den Kern der Förderung im emotionalen und sozialen Bereich darstellen, denn bei Schülern mit diesem Förderschwerpunkt ist die Förderung sozialer Kompetenzen in besonderem Maße Bestandteil der Förderung (vgl. Kap. 6.2). Dies müsste sich in einer verstärkten Betonung von organisierter Kooperation niederschlagen. In der Untersuchung von Dumke u.a. (1991) beträgt der Anteil von Partner- und Gruppenarbeit in Integrationsklassen weniger als 7%; dies bezieht sich auf Klassen mit Kindern mit allen Förderschwerpunkten (vgl. Kap. 5.2.1). Da bei Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung in besonderem Maße soziale Kompetenzen gefördert werden sollen, ist anzunehmen, dass der Anteil kooperativer Arbeitsformen hier höher liegt.

Hypothese 7.2.1.8: Entsprechend Hypothese 7.2.1.7 wird vermutet, dass die Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung nicht oder nur in Ausnahmefällen alleine sitzen, da durch das Vorhandensein von Sitznachbarn Möglichkeiten zu spontaner Kooperation bestehen und organisierte Kooperation erleichtert wird. Auf diese Weise können soziale Bedürfnisse berücksichtigt und den Schülern die Gelegenheit zu sozialem Lernen gegeben werden (vgl. Hypothese 7.3.2.6 und 7.4.2.3). Allerdings hängt die Platzierung der Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung im Raum auch davon ab, welche subjektiven Theorien ihre Lehrkräfte dazu haben. Diese sind nicht bekannt, sie entsprechen eventuell nicht den zu dieser Hypothese vorgenommenen Überlegungen. Deshalb muss diese Hypothese als sehr unsicher gelten.

Verbindung von Öffnung und kooperativen Lernformen

Hypothese 7.2.1.9: Wird an Projekten gearbeitet oder an Stationen gelernt, finden eher kooperative Arbeitsformen statt. Dies ist durch die Methodik bedingt, denn Projektarbeit bedeutet, dass in Kleingruppen ein Thema bearbeitet wird; Stationslernen bedeutet, dass

mehrere Schüler an einer Lernstation arbeiten und dort zwar je nach Aufgabenstellung nicht kooperieren müssen, aber zumindest die Möglichkeit haben.

Hypothese 7.2.1.10: Wird in Form von Freiarbeit oder Wochenplanarbeit gearbeitet oder findet Binnendifferenzierung im ansonsten lehrerzentrierten Unterricht statt, ist aufgrund unterschiedlicher Aufgabenstellungen eine verstärkte Individualisierung der Sozialform zu erwarten, denn wenn Schüler unterschiedliche Aufgaben bearbeiten, ist es für sie vermutlich schwieriger, eine Basis für Kooperationen zu finden, als wenn sie an den gleichen Aufgaben arbeiten bzw. die Aufgaben so gestellt sind, dass Kooperation für deren Bearbeitung erforderlich ist.

7.2.2 Sonderpädagogische Förderung

Pro Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung steht in Berlin für die integrative sonderpädagogische Förderung während durchschnittlich vier Unterrichtsstunden pro Woche eine zweite Lehrkraft zur Verfügung (vgl. Kap. 6.3). Diese Ressource kann unterschiedlich genutzt werden: Die Förderung kann beispielsweise in Form von Teamteaching innerhalb des Unterrichtsraumes durchgeführt werden, oder sie kann in Form von speziellen Fördermaßnahmen stattfinden, die außerhalb des Unterrichtsraumes mit einzelnen Schülern oder einer Gruppe von Schülern durchgeführt werden (vgl. Kap. 4.6.1). In der vorliegenden Studie soll untersucht werden, wie die zusätzlichen Ressourcen für die sonderpädagogische Förderung in die Unterrichtsgestaltung integriert werden. Folgende Hypothesen werden untersucht:

Qualifikation der Lehrkräfte

Hypothese 7.2.2.1: Vermutet wird, dass die sonderpädagogische Förderung nur in einem Teil der Förderstunden durch Sonderpädagogen durchgeführt wird. Den Bestimmungen in der VO Sonderpädagogik (SenBJS 2000, § 19) zufolge soll zwar die sonderpädagogische Förderung von Sonderpädagogen durchgeführt werden. Die tatsächliche Ausstattung der sonderpädagogischen Förderung im integrativen Unterricht insgesamt weist aber in eine andere Richtung; nur 11,5% (Mitte) bzw. 13,9% (Wedding) der Stunden für die integrierte sonderpädagogische Förderung wurden im Schuljahr der Untersuchung (2002/03) insgesamt von Sonderpädagogen durchgeführt (Quelle: SenBJS II A 2006; vgl. Kap. 6.3). Es besteht kein Grund zur Annahme, dass dieser Anteil im Bereich emotionale und soziale Entwicklung deutlich höher ist als in anderen Förderschwerpunkten.

Räumliche Organisation der sonderpädagogischen Förderung

Hypothese 7.2.2.2: Vermutet wird, dass die sonderpädagogische Förderung sowohl innerhalb des Unterrichtsraumes als auch außerhalb des Raumes in relevantem Maße stattfindet, denn einerseits ist es das Ziel jedweder integrativer Förderung, die Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in die Klassengemeinschaft zu integrieren. Dies würde dafür sprechen, die Schüler im Unterrichtsraum zu fördern. Andererseits kann zur Krisenintervention, zur Beratung der Kinder oder zur Durchführung sonderpädagogischer Maßnahmen eine kurzfristige Trennung von der Lerngruppe sinnvoll sein (vgl. Gasteiger-Klicpera/ Klicpera 1998, S. 60 ff.; Preuss-Lausitz 2004, S. 18). Hinzu kommt,

dass die Förderung im Modell der wohnortnahen Integration in der Untersuchung von Dumke u.a. (1991), das den Bedingungen unseres Untersuchungsfeldes in etwa entspricht, in 73% der Zeit außerhalb des Unterrichtsraumes stattfand (vgl. Kap. 5.2.2). Dies würde eher für die Annahme sprechen, dass die Förderung in höherem Ausmaß außerhalb des Unterrichtsraumes als innerhalb des Unterrichtsraumes stattfindet.

Einbezug von Mitschülern

Hypothese 7.2.2.3: Vermutet wird, dass in hohem Maße Mitschüler in die Förderung einbezogen werden, indem die Förderung entweder im Unterrichtsraum oder in Form einer Kleingruppe stattfindet. Dies ist durch das Förderziel für die Schüler mit dem Schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung begründet, das in besonderem Maße die Entwicklung sozialer Kompetenzen enthält.

Differenzierung in doppelt besetzten Unterrichtsstunden

Hypothese 7.2.2.4: Vermutet wird, dass in doppelt besetzten Stunden häufiger als in einzeln besetzten Stunden differenzierte Aufgabenstellungen zu beobachten sind, da dann zwei Lehrkräfte im Unterricht sind, die sich den erhöhten Aufwand für die Unterrichtsvor- und -nachbereitung teilen können.

Öffnung von Unterricht in doppelt besetzten Unterrichtsstunden

Hypothese 7.2.2.5: Zu erwarten ist, dass in doppelt besetzten Stunden häufiger als in einzeln besetzten Stunden geöffnete Unterrichtsformen zu beobachten sind, da sich erstens die Lehrkräfte den erhöhten Aufwand teilen können (vgl. Hypothese 7.2.2.4) und zweitens im Unterricht durch die doppelte Besetzung flexibler auf Probleme reagiert werden kann.

Anwendung spezieller Förderkonzepte

Hypothese 7.2.2.6: Vermutet wird, dass zwar spezielle Förderkonzepte angewendet werden, diese aber zum überwiegenden Teil von den Lehrkräften selbst erstellt wurden, denn in der Literatur gibt es nur wenige konkrete und spezifische Empfehlungen zur integrativen Förderung von Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. Da sich im Untersuchungsgebiet zum Zeitpunkt der Unterrichtsbeobachtung mindestens eine Schule befindet, in der entwicklungspädagogischer Unterricht (EPU; vgl. Hofmann 2004; Textor u.a. 2005) angeboten wird, kann davon ausgegangen werden, dass auch Schüler der Untersuchungsstichprobe am EPU teilnehmen. Weiterhin kann vermutet werden, dass unterschiedliche Ansätze pädagogischer Verhaltensmodifikation im Unterricht angewendet werden, da dies aus den Fördergutachten einiger Schüler bekannt ist (vgl. Textor 2004). Darüber, wie stark solche Ansätze verbreitet sind und ob ihre Anwendung im Unterricht überhaupt beobachtbar ist, kann hier aber nur schwer eine Vermutung getroffen werden, zumal über die Anwendung spezieller Förderkonzepte im integrativen Unterricht mit Schülern mit diesem Förderschwerpunkt nur wenig bekannt ist.

Bearbeitung von Konflikten in doppelt besetzten Unterrichtsstunden

Hypothese 7.2.2.7: Vermutet wird, dass die Ressource der unterstützenden Lehrkraft zielgerichtet dafür eingesetzt wird, um auftretende Konflikte bzw. Regelverletzungen gewissermaßen als Lerngegenstand zu nutzen und entsprechend gemeinsam am Schülerverhalten zu arbeiten bzw. Ursachen oder Zielrichtungen eines Konfliktes oder einer Regelverletzung herauszufinden und ggf. diese zu verändern. Auch diese Vermutung ist damit begründet, dass neben allgemeinen schulischen Lernzielen in erhöhtem Maße sozial kompetentes Verhalten Ziel der sonderpädagogischen Förderung im Bereich emotionale und soziale Entwicklung ist (vgl. Kap. 6.2).

Die Qualität der Zusammenarbeit der Lehrkräfte kann im Rahmen der vorliegenden Studie nicht beurteilt werden, da die Daten mithilfe von Unterrichtsbeobachtung erhoben wurden (vgl. Kap. 8.1.2). Die Qualität der Zusammenarbeit entzieht sich einer direkten Beobachtung, denn wesentliche Aspekte der Zusammenarbeit spielen sich außerhalb des Unterrichts ab (vgl. Kap. 4.6), und die Qualität der Kooperation im Unterricht ist nur schwer so zu operationalisieren, dass sie objektiv und übereinstimmend von Beobachtern eingeschätzt werden könnte.

7.2.3 Klassenmanagement

Im Unterricht mit Schülern, die sonderpädagogische Förderung im Bereich emotionale und soziale Entwicklung bekommen, spielen Lernziele im sozialen Bereich eine wichtige Rolle. Daher kommt einer positive Gestaltung der Beziehung von Schülern und Lehrkräften hier eine besondere Bedeutung zu. Unter dem Aspekt der Unterrichtsgestaltung werden daher auch Fragen zum Verhalten der Lehrkräfte untersucht, die sich jenseits methodischer Aspekte aus den Erklärungsansätzen (vgl. Kap. 3) und aus den Forschungsergebnissen zum Klassenmanagement (vgl. Kap. 5.3.6) ergeben. Der Begriff Klassenmanagement wird deshalb gewählt, weil Ziel dieser Verhaltensweisen letztendlich die Prävention von und die Intervention bei Konflikten und Regelverstößen in der Klasse ist. Folgende Hypothesen werden geprüft:

Akzeptanz und Empathie

Hypothese 7.2.3.1: Vermutet wird, dass Wertschätzung (Akzeptanz) und Verständnis (Empathie) entsprechend der Befunde von Tausch und Tausch (1998, vgl. Kap. 5.3.6) nur in einem geringen Teil der Unterrichtsstunden durchgängig kommuniziert werden, dass aber in einem Großteil der Unterrichtsstunden zumindest zeitweise Empathie oder Akzeptanz gezeigt wird – auch den Schülern mit Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung gegenüber. Begründet wird dies damit, dass das Wissen um die Wichtigkeit dieser Grundhaltungen mittlerweile relativ verbreitet ist (vgl. Tausch 1999). Echtheit zu beobachten ist dagegen deutlich schwieriger, da dies implizieren würde, dass die Beobachter einschätzen können, wie sich die Lehrkraft „wirklich“ fühlt. Diese Grundhaltung wird daher hier außer acht gelassen.

Verhaltenskonsequenzen

Hypothese 7.2.3.2: Vermutet wird, dass in unterschiedlichem Maße regelwidriges Verhalten unabsichtlich übersehen wird („Dabeisein“), weil die Lehrkräfte vermutlich unterschiedlich aufmerksam gegenüber einem solchen Verhalten sind (vgl. Hypothese 7.2.3.5).

Hypothese 7.2.3.3: Zur Art der Lehrerreaktionen auf regelwidriges Verhalten wird vermutet, dass diese zum überwiegenden Teil im bewussten Ignorieren bei kleineren Problemen und verschiedenen Formen von Ermahnungen bestehen. Dass ein Schüler aus dem Unterrichtsraum geschickt wird, ist vermutlich nur selten zu beobachten, denn dies ist nur bei – vermutlich eher seltenen – sehr groben Regelverstößen zu erwarten. Ein Time-Out außerhalb des Unterrichtsraumes birgt zudem schulrechtliche Implikationen (Aufsichtspflicht der Lehrkraft).

Hypothese 7.2.3.4: Vermutet wird, dass erwartungskonformes Verhalten in höchst unterschiedlichem Maße verstärkt wird. Dies ist damit begründet, dass den Überlegungen zum Lernen am Modell zufolge regelkonformes Verhalten weniger auffällt als regelwidriges (vgl. Tausch/ Tausch 1998, S. 33 ff.; Kap. 3.4.3). Daher erfordert die Verstärkung regelkonformen Verhaltens in noch höherem Maße als die Sanktionierung regelwidrigen Verhaltens Aufmerksamkeit für das Vorgehen in der Klasse und vermutlich auch in höherem Maße eine bewusste Konzentration auf das Wahrnehmen angemessenen Verhaltens. Verschiedene Studien weisen darauf hin, dass diese Aufmerksamkeit sehr unterschiedlich ausgeprägt ist (vgl. Kap. 5.3.6).

Klassenführungsstrategien

Hypothese 7.2.3.5: Erwartet wird, dass grundsätzlich auch im gemeinsamen Unterricht mit Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung die aus der Unterrichtsforschung bekannten Strategien der Klassenführung (vgl. Kap. 5.3.6) beobachtbar sind, dass diese aber auch hier in sehr unterschiedlichem Maße gezeigt werden. Neben dem Dabeisein (vgl. Hypothese 7.2.3.2) sind dies insbesondere die Klarheit von Äußerungen und eine effiziente Zeitznutzung.

Zusammenhänge zwischen dem Klassenmanagement und der Unterrichtsmethodik

Hypothese 7.2.3.6: Erwartet wird, dass in Unterrichtsstunden mit einem günstigen Klassenmanagement auch verstärkt der Unterricht geöffnet wird, indem die Schüler mitentscheiden dürfen. Ein günstiges Klassenmanagement bedeutet dabei, dass die Lehrkräfte Empathie und Akzeptanz sowie klare Verhaltenserwartungen kommunizieren sowie im Falle von Störungen zeitnah und bei den verursachenden Schülern intervenieren (vgl. Kap. 5.3.6). Begründet wird dies mit der Annahme von Tausch und Tausch (1998), dass im Unterricht von Lehrkräften, die die Grundhaltungen des personenzentrierten Ansatzes verwirklichen, in höherem Maße auf die Bedürfnisse der Schüler eingegangen wird (vgl. Kap. 3.3).

Hypothese 7.2.3.7: Erwartet wird, dass in Unterrichtsstunden mit einem günstigen Klassenmanagement die Aufgabenstellungen auch in höherem Maße differenziert werden. Die Begründung dafür ist analog zu Hypothese 7.2.3.6.

7.3 Hypothesen zum Verhalten der Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung

7.3.1 Beschreibung des Schülerverhaltens

Kriterium für eine gelungene Förderung ist das Erreichen des Förderziels, d.h. eine längerfristige positive emotionale und soziale Entwicklung der Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung (vgl. Kap. 6.2). Da eine solche Entwicklung in einzelnen Unterrichtsstunden nicht beobachtbar ist, wird zur Überprüfung der Hypothesen zu Zusammenhängen zwischen Merkmalen der Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung und verschiedenen Formen der Unterrichtsgestaltung zunächst das direkt beobachtbare Aufmerksamkeitsverhalten der Schüler als Maßstab herangezogen. Darüber hinaus wird überprüft, ob sich Zusammenhänge zwischen der Unterrichtsgestaltung und der Zufriedenheit der Schüler mit ihrer schulischen Situation finden lassen (vgl. Kap. 7.4). Zur Beschreibung des Schülerverhaltens werden folgende Hypothesen aufgestellt:

Aufgabenbezogenes Verhalten der Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung

Hypothese 7.3.1.1: Vermutlich arbeiten Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung in zeitlich geringerem Umfang an den Aufgabenstellungen als Schüler ohne Förderschwerpunkt, denn der Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung bezieht sich auf das soziale Verhalten und das Arbeitsverhalten in der Schule – meist in Verbindung mit ADS (vgl. Arnold u.a. 2005, S. 95). Außerdem wird in den Fördergutachten sehr häufig das Arbeitsverhalten der Schüler bemängelt (vgl. Arnold u.a. 2005, S. 92). In anderen Untersuchungen, in denen das Schülerverhalten beobachtet wurde, liegt die Rate aufgabenbezogenen Verhaltens zwischen 57% und 94% in Klassen ohne Schüler mit sonderpädagogischem Schwerpunkt (vgl. Helmke/ Renkl 1993; Kap. 5.3.6) bzw. zwischen 73% und 89% im integrativen Unterricht mit Schülern mit unterschiedlichen Förderschwerpunkten (vgl. Dumke/ Mergenschröder 1991; Kap. 5.3.1). Zu berücksichtigen ist allerdings, dass diese Werte auf alle Schüler der Klasse bezogen sind, entweder indem der „Haupteindruck“ der Beobachter festgehalten wird (Dumke/ Mergenschröder 1991, vgl. Kap. 5.3.1), oder indem die Schüler jeweils nur für sehr kurze Zeiträume nach einem rotierenden System beobachtet werden (Scholastik-Studie, vgl. Helmke/ Renkl 1993; Kap. 5.3.6). Zu erwarten ist, dass der Anteil aufgabenbezogenen Verhaltens der Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung deutlich unter dem niedrigsten Wert von 57% liegt.

Zusammenhang zwischen der Klassenstufe und dem aufgabenbezogenen Verhalten

Hypothese 7.3.1.2: Vermutet wird, dass die Zweitklässler weniger aufgabenbezogenes und mehr regelwidriges Verhalten zeigen als die Fünftklässler, da sie vermutlich aufgrund der kürzeren Dauer ihrer schulischen Sozialisation die Verhaltensanforderungen in geringerem Maße internalisiert haben.

Zusammenhang zwischen der Klassengröße und dem aufgabenbezogenen Verhalten der Schüler mit Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung

Hypothese 7.3.1.3: Vermutet wird, dass die Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung sich umso weniger aufgabenbezogen verhalten, je mehr Schüler insgesamt in der Klasse sind. Diese Vermutung wird damit begründet, dass der Grad an Kontrolle für jeden einzelnen Schüler in großen Klassen niedriger ist, sodass weniger negative Sanktionen für regelwidriges und weniger positive Verstärkungen für aufgabenbezogenes Verhalten zu erwarten sind. Allerdings zeigen z.B. die Ergebnisse der SCHOLASTIK-Studie, dass Lehrkräfte in großen Klassen diese Problematik im Allgemeinen durch ein strukturierteres und aufmerksameres Klassenmanagement ausgleichen (vgl. Helmke/ Weinert 1997b, S. 246f.). Von daher muss diese Hypothese als sehr unsicher gelten.

Zusammenhang zwischen der Anzahl der Schüler mit Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung und ihrem aufgabenbezogenen Verhalten

Hypothese 7.3.1.4: Vermutet wird, dass die Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung sich umso weniger aufgabenbezogen verhalten, desto mehr Schüler mit diesem Förderschwerpunkt in der Klasse sind. Im Sinne der sozial-kognitiven Lerntheorie kann diese Vermutung mit dem auslösenden Effekt von Modellverhalten begründet werden (vgl. Kap. 3.4.3), denn wenn Hypothese 7.3.1.1 stimmt und Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung häufiger nicht aufgabenbezogenes Verhalten zeigen als andere Schüler, würde das bedeuten, dass mehr Verhaltensmodelle für nicht aufgabenbezogenes Verhalten in der Klasse wahrgenommen werden können. Zwar gilt dies nur, wenn das Verhaltensmodell für den Beobachter attraktiv ist. Dass die Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung sich gegenseitig als attraktive Modelle wahrnehmen, ist angesichts der Tatsache, dass sie meist einen eher ungünstigen soziometrischen Status haben, zunächst wenig wahrscheinlich. Der ungünstige informelle Status der Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung müsste dem Etikettierungsansatz zufolge aber dazu führen, dass sie Freundschaften untereinander eingehen und dann dennoch ihr Verhalten aneinander orientieren (vgl. Kap. 3.2.3).

Verhalten von Mitschülern, die mit Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung kooperieren, in Konfliktsituationen

Hypothese 7.3.1.5: Vermutet wird, dass sich die Schüler, die mit den Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung kooperieren, zumindest in Konfliktsituationen eher abwertend oder provozierend verhalten. Dies wird damit begründet, dass die Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung eine eher ungünstige informelle soziale Position in der Klasse innehaben (vgl. Preuss-Lausitz 2005b, S. 166). Damit sind sie in geringerem Maße in die sozialen Netzwerke der Klasse eingebunden und müssten daher zu den Schülern gehören, mit denen nach den Ergebnissen von Krappmann und Oswald (1995) in eher problematischer Weise kooperiert wird (vgl. Kap. 5.3.4).

Zusammenhänge zwischen außerschulischen Therapieformen (Psychotherapie, Medikation) und dem Schülerverhalten werden nicht überprüft, weil die Art der außerschulischen Therapieformen nur zu Projektbeginn bzw. bei Eintritt der Schüler in die Projektstichprobe erfasst wurde und daher nicht gewährleistet werden kann, dass die entsprechende Therapie zum Zeitpunkt der Unterrichtsbeobachtung noch durchgeführt wurde.

7.3.2 Zusammenhänge zwischen den methodischen Entscheidungen der Lehrkraft und dem Schülerverhalten

Im Rahmen der Überprüfung von Zusammenhängen zwischen der Unterrichtsgestaltung und dem Verhalten der Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung ist es auch Gegenstand der Untersuchung, ob und inwiefern es Zusammenhänge zwischen der Umsetzung der unterschiedlichen Unterrichtskonzepte (vgl. Kap. 4) und dem Verhalten der Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung gibt. Folgende Hypothesen werden geprüft:

Zusammenhänge zwischen der Binnendifferenzierung und dem aufgabenbezogenen Verhalten

Hypothese 7.3.2.1: Vermutet wird, dass die Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung sich in höherem Maße aufgabenbezogen verhalten, wenn qualitativ differenziert wird, als wenn die Aufgabenstellungen nicht differenziert werden. Begründet wird dies im Sinne des personenzentrierten Ansatzes damit, dass eine Anpassung der Schwierigkeit ermutigend und damit positiv auf das Selbstkonzept wirkt. Im Sinne der lerntheoretischen Ansätze stellt die erfolgreiche Lösung einer Aufgabe eine positive Verstärkung dar – unter der Bedingung, dass die Aufgabe nicht als zu leicht empfunden wird und damit der Erfolg auf eine Bedingung der äußeren Situation zurückgeführt wird. Voraussetzung ist daher, dass die Aufgabenstellungen tatsächlich an das Leistungsniveau der Schüler angepasst sind.

Hypothese 7.3.2.2: Vermutet wird, dass die Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung sich weniger aufgabenbezogen verhalten, wenn rein quantitativ differenziert wird, als wenn gar nicht differenziert wird, da diese im Sinne lerntheoretischer Ansätze auf eine „Bestrafung“ schnell arbeitender Schüler hinausläuft. Daher gilt diese Form der Differenzierung generell als problematisch (vgl. Kap. 4.2.1).

Zusammenhänge zwischen Formen der Öffnung von Unterricht und dem aufgabenbezogenen Verhalten

Hypothese 7.3.2.3: Vermutet wird, dass die Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung sich in höherem Maße aufgabenbezogen verhalten, wenn sie im Unterricht mitentscheiden dürfen, als wenn sie keine Mitbestimmungsmöglichkeiten haben (vgl. Kap. 4.3.4). Dies lässt sich am besten mit dem personenzentrierten Ansatz begründen, demzufolge die Entwicklung eines stabilen Selbstkonzepts durch die Berücksichtigung der Bedürfnisse der Schüler unterstützt wird. Dies ist am zuverlässigsten damit möglich, dass den Schülern Freiheiten eingeräumt werden, selbst Entscheidungen

gen hinsichtlich ihres Lernprozesses zu treffen. Dass diese Freiräume von den Schülern auch subjektiv wahrgenommen werden, wird zumindest für Schüler ohne Förderschwerpunkt von Hartinger (2005) bestätigt, der in seiner Studie zeigt, dass Schüler ein erhöhtes Selbstbestimmungsempfinden haben, wenn ihnen Freiräume gewährt werden (vgl. Hartinger 2005; Kap. 5.3.2).

Zusammenhänge zwischen Bewegungs- oder Entspannungsübungen und dem aufgabenbezogenen Verhalten

Hypothese 7.3.2.4: Vermutet wird, dass Schüler sich in höherem Maße aufgabenbezogen verhalten, wenn Bewegungs- oder Entspannungsübungen in den Unterricht integriert werden. Dies wird damit begründet, dass die Möglichkeit, sich im Unterricht zu bewegen oder zu entspannen, dem Bewegungsbedürfnis der Schüler entgegenkommt (vgl. Kap. 4.4). Hinzu kommt, dass eine kurze Bewegungs- oder Entspannungsübung nach einer fertiggestellten Aufgabe auch im Sinne einer positiven Verstärkung wirken kann (vgl. Kap. 3.4.2). Auch empirische Untersuchungsergebnisse weisen auf einen positiven Zusammenhang zwischen Bewegungsübungen im Unterricht und der Konzentrationsfähigkeit von Schülern hin (vgl. Kap. 5.3.3).

Zusammenhänge zwischen Kooperationsmöglichkeiten und dem aufgabenbezogenen Verhalten

Hypothese 7.3.2.5: Vermutet wird, dass die Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung sich in höherem Maße aufgabenbezogen verhalten, wenn sie in organisierten kooperativen Lernformen arbeiten, d.h. während der Arbeit in Kleingruppen bzw. mit einem Arbeitspartner, als wenn Kooperation nicht erlaubt ist. Dies kann zum einen mit dem personenzentrierten Ansatz begründet werden (vgl. Tausch/ Tausch 1998, S. 247 ff.), demzufolge soziale Bedürfnisse der Schüler berücksichtigt werden, wenn Kooperation ermöglicht oder gefordert wird. Dabei gehen Tausch und Tausch implizit davon aus, dass Schüler, die gemeinsam in einer Kleingruppe arbeiten, mehr oder weniger problemlos kooperieren. Wenn allerdings in der Klasse nur selten kooperativ gearbeitet wird, kann es sein, dass entsprechend der Ergebnisse von Krappmann und Oswald (1995, vgl. Kap. 5.3.4) die Kooperation schwierig wird, da sie ungenügend institutionalisiert ist. Wie häufig in einer Klasse kooperativ gearbeitet wird und wie gut kooperative Arbeitsformen eingeübt sind, kann im Rahmen dieser Untersuchung nicht erhoben werden. Von daher kann diese Hypothese als relativ unsicher gelten.

Hypothese 7.3.2.6: Vermutet wird, dass sich die Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung in höherem Maße aufgabenbezogen verhalten, wenn sie Sitznachbarn und damit die Möglichkeit zu spontaner Kooperation haben, als wenn sie auf Einzelplätzen sitzen, da auf diese Weise soziale Bedürfnisse befriedigt werden können und eine mit einem Einzelplatz ggf. verbundene Etikettierung vermieden wird. Allerdings muss diese Hypothese als unsicher gelten, da das soziale Verhalten der Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung vermutlich häufig konfliktbeladen ist (vgl. Hypothese 7.3.1.6). Entsprechend könnte es für das Arbeitsverhalten auch günstiger sein, wenn die Schüler alleine sitzen und somit keinen unmittelba-

ren Konflikten ausgesetzt sind. Den Theorien zur Bildung von Identität zufolge (vgl. Kap. 3.2) dürfte eine herausgehobene Sitzposition in der Klasse allerdings mittelfristig nicht ohne Nebenwirkungen für das Selbstkonzept bleiben. Auch der lerntheoretische Ansatz (vgl. Kap. 3.4) lässt erwarten, dass es den Fördererfolg einschränkt, wenn Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung einen Einzelplatz haben, da mit der informellen Peer-Interaktion im Unterricht ein wesentliches Lernfeld für den Erwerb sozialer Kompetenzen fehlt.

7.3.3 Zusammenhänge zwischen der sonderpädagogischen Förderung und dem Schülerverhalten

Die sonderpädagogische Förderung kann im gemeinsamen Unterricht sehr unterschiedlich organisiert werden (vgl. Kap. 4.6; 7.2.2). Im Folgenden geht es darum, inwiefern unterschiedliche Varianten der Aufgabenteilung mit dem Verhalten der Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung zusammenhängen. Dies bezieht sich auf die Arbeitsteilung im Unterricht und in Konfliktsituationen:

Zusammenhänge zwischen der räumlichen Organisation der sonderpädagogischen Förderung und dem aufgabenbezogenen Verhalten

Hypothese 7.3.3.1: Vermutet wird, dass die Schüler, die im Unterrichtsraum gefördert werden, sich in höherem Maße aufgabenbezogen verhalten als Schüler, die außerhalb des Raumes gefördert werden. Wenn die Förderung außerhalb des Raumes stattfindet, ist es vermutlich günstig, wenn Schüler ohne Förderschwerpunkt mit einbezogen werden. Dies wird mit dem Etikettierungsansatz begründet (vgl. Kap. 3.2.3): Wird ein einzelner, womöglich ohnehin schon unbeliebter Schüler häufig einzeln außerhalb des Raumes gefördert, müsste dies mit hoher Wahrscheinlichkeit als Stigmatisierung bzw. Veröffentlichung einer Etikettierung aufgefasst werden (bzw. im Sinne lernpsychologischer Ansätze als negative Sanktion) und wiederum Abwehrverhalten nach sich ziehen. Um eine negative Etikettierung und die entsprechenden Abwehrreaktionen zu vermeiden, erscheint es somit günstiger, die Förderung integriert im Unterrichtsraum durchzuführen oder bei einer räumlichen Trennung die Förderung zumindest innerhalb einer Kleingruppe durchzuführen.

Zusammenhänge zwischen der Art der Bearbeitung von Konflikten in doppelt besetzten Unterrichtsstunden und dem aufgabenbezogenen Verhalten der Schüler mit Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung

Hypothese 7.3.3.2: Vermutet wird, dass das Schülerverhalten in höherem Maße aufgabenbezogen ist, wenn in Konfliktfällen bzw. bei Regelverstößen die Ressource der unterstützenden Lehrkraft dazu verwendet wird, das Verhalten der Konfliktparteien zu reflektieren und alternative Verhaltensweisen sowie die mit den verschiedenen Verhaltensweisen verbundenen Konsequenzen zu durchdenken. Dies wird mit den Annahmen zum Erlernen von Identität begründet, denen zufolge es für eine reflektierte Internalisierung von Verhaltenserwartungen günstig ist, anstelle von Sanktionierungen auf die Konsequenzen des Verhaltens hinzuweisen und diese erfahrbar zu machen (vgl. Kap. 3.2.2).

7.3.4 Zusammenhänge zwischen dem Klassenmanagement und dem Schülerverhalten

Das Klassenmanagement erweist sich in der Forschungsliteratur als eine wichtige Determinante für das aufgabenbezogene Verhalten von Schülern (vgl. Kap. 5.3.6). Studien zum Klassenmanagement wurden bisher aber nicht in Schulklassen durchgeführt, in denen Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf integrativ unterrichtet werden². In der vorliegenden Studie wird daher geprüft, ob das Klassenmanagement auch für den gemeinsamen Unterricht mit Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung eine bedeutsame Variable ist. Folgende Hypothesen werden untersucht:

Zusammenhänge zwischen der Kommunikation von Verhaltenserwartungen und dem aufgabenbezogenen Verhalten von Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung

Hypothese 7.3.4.1: Vermutet wird, dass ein akzeptierendes und einführendes Lehrerverhalten unter der Bedingung, dass Erwartungen klar formuliert werden, für das aufgabenbezogene Verhalten der Schüler günstiger ist als ein Verhalten, bei dem Erwartungen ohne ein gleichzeitiges Minimum an Wertschätzung und Verständnis kommuniziert werden oder Verhaltenserwartungen unklar bleiben. Begründbar ist dies lerntheoretisch damit, dass die Lehrkraft ein Verhaltensmodell darstellt (vgl. Kap. 3.4.3). Nach dem personenzentrierten Ansatz führt eine akzeptierende, einführende Umwelt bei den Schülern zu einem flexibleren, besser integrierten Selbstkonzept und dadurch zu akzeptierendem und einführendem Verhalten der Schüler selber (vgl. Kap. 3.3). Nach dem symbolischen Interaktionismus kann diese Hypothese damit begründet werden, dass akzeptierendes, aber trotzdem klares Lehrerverhalten den Schülern mehr Raum lässt, die eigene Identität auszuhandeln, gleichzeitig aber auch klare, verlässliche Erwartungen bietet, an denen die Wahrnehmung sozialer Erwartungen gelernt werden kann (vgl. Kap. 3.2).

Zusammenhänge zwischen den unterschiedlichen Formen der Verstärkung und dem aufgabenbezogenen Verhalten

Hypothese 7.3.4.2: Vermutet wird, dass die Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung sich in höherem Maße aufgabenbezogen verhalten, wenn dieses Verhalten im Unterricht verstärkt wird, während ein Zusammenhang zwischen dem Ausmaß negativer Sanktionen und dem aufgabenbezogenen Verhalten nicht angenommen wird. Lerntheoretisch kann diese Hypothese damit begründet werden, dass negative Sanktionen die Gefahr von Nebenwirkungen bergen (Interpretation des Sanktionierungsverhaltens als Modellverhalten, Generalisierung des sanktionierenden Verhaltens auf die Person der Lehrkraft usw.). Dem Ansatz des symbolischen Interaktionismus zufolge führen negative Sanktionen stärker zu negativen Zuschreibungen, vor allem

2 Eine Ausnahme ist hier die Studie von Kounin (1976, vgl. Kap. 5.3.6), in der „emotional gestörte“ Schüler in den Klassen identifiziert wurden. Ein Unterschied zwischen diesen Schülern und den anderen Schülern bezüglich der Zusammenhänge zwischen dem Schülerverhalten und dem Klassenmanagements wurde nicht gefunden. Allerdings ist aufgrund des Alters der Studie und aufgrund eines evtl. unterschiedlichen Verständnisses von „emotionaler Störung“ fraglich, ob dieses Ergebnis übertragbar ist.

dann, wenn außerdem wenig Verständnis für die Situation des Schülers zu erkennen ist und die Sanktionen nicht mit Lösungsversuchen verbunden werden. Auch die empirischen Forschungsergebnisse zur Klassenführung stützen diese Hypothese, da sie darauf hinweisen, dass die Art bzw. Härte der Sanktionen bei Unterrichtsstörungen nur in geringem Maße mit der Häufigkeit von Störungen zusammenhängt (vgl. Kap. 5.3.6). Bei der Diskussion der Ergebnisse wird zu berücksichtigen sein, dass die Erklärungsansätze zwar eine Wirkungsrichtung vorgeben, dass diese aber anhand der vorliegenden Daten nicht überprüft werden kann.

7.4 Hypothesen zur Schulzufriedenheit der Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung

Neben dem direkt beobachtbaren aufgabenbezogenen Verhalten der Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung wird ihre Schulzufriedenheit, d.h. ihre Zufriedenheit mit der sozialen Situation in der Klasse und ihre Hilfsbereitschaft, als weiteres Kriterium herangezogen, um Unterschiede zwischen unterschiedlichen Unterrichtskonzepten zu prüfen. Diesbezüglich stoßen die Möglichkeiten dessen, was mit den in der Unterrichtsbeobachtung erhobenen Daten sinnvoll prüfbar ist, an ihre Grenzen, denn es müssen aus den relativ punktuellen Unterrichtsbeobachtungen Kennwerte zur Unterrichtsgestaltung in der Klasse gebildet werden. Daher können nur Hypothesen zu Zusammenhängen mit Merkmalen der Unterrichtsgestaltung geprüft werden, die auch als stundenübergreifende Merkmale des Unterrichtsstils der Klassenlehrkraft interpretiert werden können. Dies ist das Einräumen von Mitentscheidungsmöglichkeiten, das Arbeiten mit differenzierten Aufgabenstellungen, die Sitzordnung der Schüler im Klassenraum und das Klassenmanagement³ der Lehrkräfte. Folgende Hypothesen werden geprüft:

Zusammenhänge zwischen der Unterrichtsmethodik und der Schulzufriedenheit

Hypothese 7.4.1: Vermutet wird, dass Schüler aus Klassen, in denen der Unterricht häufig differenziert wird, zufriedener mit ihrer Situation in der Klasse sind. Diese Vermutung wird damit begründet, dass sie mehr Erfolgs- und weniger Misserfolgserlebnisse haben als Schüler, in deren Klassen selten differenziert wird. Dies müsste eine höhere Schulzufriedenheit zur Folge haben, die sich auch auf die Zufriedenheit mit den Peer-Beziehungen auswirkt (vgl. Kap. 7.3.2).

Hypothese 7.4.2: Vermutet wird, dass Schüler aus Klassen, in denen im Unterricht häufig Mitentscheidungsmöglichkeiten bestehen, zufriedener mit ihrer Situation in der Klasse sind. Diese Vermutung wird damit begründet, dass die Bedürfnisse der Schüler dadurch, dass sie die eigenen Lernprozesse mitgestalten können, im Unterricht eine bessere Berücksichtigung finden (vgl. Kap. 7.3.2).

³ Dies bedeutet nicht, dass die Verhaltensweisen, aus denen ein „günstiges“ Klassenmanagement im Sinne der in Kap. 5.3.6 vorgestellten Untersuchungsergebnisse besteht, nicht lern- und veränderbar sind. Aber das Verändern sozialen Verhaltens erfordert Zeit. Hinzu kommt, dass es sehr schwierig ist, neue, gelernte Verhaltensweisen auch unter Handlungsdruck zu zeigen (vgl. Wahl 1991). Daher wird davon ausgegangen, dass sich das Klassenmanagement der Lehrkräfte nur langsam verändert.

Zusammenhänge zwischen der Sitzordnung und der Schulzufriedenheit

Hypothese 7.4.3: Analog zu Hypothese 7.3.2.6 wird vermutet, dass Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, die einzeln sitzen, mit ihrer schulischen Situation weniger zufrieden sind als Schüler, die Sitznachbarn haben. Diese Hypothese wird damit begründet, dass ein Einzelplatz die Möglichkeiten der ohnehin nicht sehr beliebten Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung zur Integration in das informelle System der Klasse einschränkt, denn mit der spontanen Peer-Interaktion im Unterricht fehlt ein wesentliches Interaktions- und Erfahrungsfeld innerhalb des informellen Systems. Außerdem kann eine Etikettierung durch einen Einzelplatz öffentlichen Charakter erhalten und sich dadurch negativ auf die Identitätsentwicklung der Schüler auswirken (es sei denn, ein Großteil der Schüler hätte einen Einzelplatz, was aber aufgrund der räumlichen Situation in den meisten Schulen unwahrscheinlich ist). Wenn die Möglichkeit zur Kooperation tatsächlich die in Kap. 7.3.2 postulierte Wichtigkeit hat, sollte auch ein mittelfristiger Zusammenhang zwischen dieser Variable und der Zufriedenheit der Schüler, die Förderung im emotionalen und sozialen Bereich bekommen, mit ihrer schulischen Situation bestehen.

Zusammenhänge zwischen dem Klassenmanagement und der Schulzufriedenheit

Hypothese 7.4.4: Vermutet wird, dass ein positiver Zusammenhang zwischen der Schulzufriedenheit und einem akzeptierenden, einführenden und klaren Klassenmanagement besteht. Die Begründung ist analog zu den Hypothesen in Kap. 7.3.4. Es ist erwartbar, dass die dort dargestellten Zusammenhänge nicht nur für das direkte Verhalten gelten, sondern insbesondere dadurch, dass die Lehrkraft ein Verhaltensmodell darstellt, auch auf die Zufriedenheit mit der sozialen Situation in der Klasse übertragbar sind.

8. Methoden und Design

8.1 Einführung

8.1.1 Einbettung in das Gesamtprojekt

Die vorliegende Untersuchung ist in das Projekt „emsoz – Qualitätssicherung der Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung“ eingebettet, das von August 2001 bis August 2004 am Institut für Erziehungswissenschaft der TU in Zusammenarbeit mit der Berliner Bildungsverwaltung und der beteiligten Schulaufsicht durchgeführt und von Prof. Dr. Ulf Preuss-Lausitz (TU Berlin) und Prof. Dr. Karl-Heinz Arnold (Universität Hildesheim) geleitet wurde. Ziel dieses Projektes ist es, der Frage nachzugehen, wie Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung optimal gefördert werden können.

Entsprechend dieser Fragestellung werden Merkmale auf drei Ebenen untersucht:

1. Ebene der Schüler:

Es wird untersucht, was Lehrkräfte empirisch unter „Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung“ verstehen und welchen Belastungen diese Schüler ausgesetzt sind, aber auch, auf welche Ressourcen die betroffenen Kinder zurückgreifen können. In diesem Sinne wird sowohl das Fremdbild (Lehrkräfte, Eltern) als auch das Selbstbild der Schüler erfragt.

2. Ebene der Unterrichts- und Schulsituation:

Es wird untersucht, wie der Unterricht in Klassen mit Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung gestaltet wird, welche schulischen Angebote zur Förderung und zur Freizeitgestaltung außerhalb des Unterrichts für sie bestehen und wie sich die soziale Situation dieser Schüler in den jeweiligen Klassen während des Projektzeitraumes entwickelt.

3. Ebene der sonderpädagogischen Förderung:

Es wird untersucht, wie die Fördermaßnahmen für die Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung geplant, durchgeführt und ausgewertet werden und wie dabei ggf. mit Eltern und außerschulischen Hilfeeinrichtungen kooperiert wird.

Diese Merkmale wurden im Projekt „emsoz“ mithilfe von Befragungen, Unterrichtsbeobachtungen sowie der Analyse der Fördergutachten, -pläne und -berichte untersucht. Die Befragungen (halbstandardisierte Interviews und standardisierte Fragebögen) bezogen sich auf das Verhalten der Schüler bzw. auf ihre subjektive Wahrnehmung ihrer psychosozialen Situation, auf ihre soziometrische Stellung in der Klasse, auf die Rahmenbedingungen der Förderung, auf die Ressourcen innerhalb der Schule sowie auf die familiären

Hintergründe der Schüler. Es wurden alle an der Förderung Beteiligten befragt, einschließlich der betroffenen Schüler und ihrer Mitschüler (vgl. Tabelle 8.1.1).

Tabelle 8.1.1: Zeitlicher Ablauf des Projekts „emsoz“

Schuljahr 2001/02	Schuljahr 2002/03	Schuljahr 2003/04
Analyse der Fördergutachten, Förderpläne und -berichte	Analyse der Förderpläne und -berichte	Analyse der Förderpläne und -berichte
Gruppendiskussion mit unterstützenden Lehrkräften	Gruppendiskussion mit Klassenlehrkräften	Gruppendiskussion mit unterstützenden Lehrkräften und Klassenlehrkräften
Befragung der Klassen, Erstellung von Soziogrammen	Befragung der Klassen, Erstellung von Soziogrammen	Befragung der Klassen, Erstellung von Soziogrammen
Befragung von <ul style="list-style-type: none"> • Schülern mit emsoz • Klassenlehrkräften • unterstützenden Lehrkräften • Eltern • Schulleitern 	systematische Unterrichtsbeobachtung Bei neu hinzukommenden Kindern zusätzlich Befragung von <ul style="list-style-type: none"> • Schülern mit emsoz • Klassenlehrkräften • unterstützenden Lehrkräften • Eltern • Schulleitern 	Befragung von <ul style="list-style-type: none"> • Schülern mit emsoz • Klassenlehrkräften • unterstützenden Lehrkräften Bei neu hinzukommenden Kindern zusätzlich Befragung von <ul style="list-style-type: none"> • Eltern • Schulleitern

Anmerkung: Aus Platzgründen wird in den Tabellen und im Protokollbogen „Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung“ mit „emsoz“ abgekürzt.

In die Untersuchung wurden alle Kinder mit dem offiziellen Förderstatus emotionale und soziale Entwicklung einbezogen, die in den innerstädtischen Berliner Ortsteilen Mitte und Wedding im Schuljahr 2001/02 die erste oder vierte Klasse einer Grundschule besuchten, sowie die Kinder mit diesem offiziellen Förderstatus, die im Laufe des Projekts in den entsprechenden Jahrgangsstufen hinzugekommen sind (vgl. Kap. 8.3.3; zur Stichprobenmobilität vgl. Textor 2005). Die Auswahl dieser beiden Jahrgänge ist damit begründet, dass alle Klassenstufen der Berliner Grundschule (1.-3. Klasse und 4.-6. Klasse) während der dreijährigen Projektlaufzeit in die Studie einbezogen werden sollen.

Für einige Fragestellungen, beispielsweise für die Erhebung soziometrischer Daten, wurden sowohl die Kinder mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung als auch ihre Mitschüler mit dem selben Fragebogen befragt. Auf diese Weise können die Mitschüler für einen Teil der Auswertungen als Vergleichsstichprobe herangezogen werden. Da die Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung von der ersten bis zur dritten bzw. von der vierten bis zur sechsten Klasse begleitet wurden, können die Ergebnisse einerseits im Sinne einer Querschnittsanalyse interpretiert werden; dann erhält man Daten zur gesamten Berliner Grundschulzeit. An-

dererseits können im Längsschnitt zumindest mittelfristige Entwicklungen über drei Jahre verfolgt werden.

Die vorliegende Arbeit bezieht sich vorwiegend auf die in der Unterrichtsbeobachtung erhobenen Daten. Außerdem werden einige Daten aus der Schüler- und der Lehrerbefragung hinzugezogen (vgl. Kap. 8.2.3). Die Ergebnisse des Gesamtprojekts sind in Preuss-Lausitz 2005a veröffentlicht.

8.1.2 Forschungsmethodische Einordnung

Die Frage nach der Unterrichtsgestaltung in Klassen mit Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung wird in der vorliegenden Untersuchung vorrangig durch quantitative Methoden zu klären versucht. Dabei kann Repräsentativität zumindest für den Grundschulunterricht in Berlin-Mitte beansprucht werden, da die Untersuchung auf einer Vollerhebung in zwei Berliner Ortsteilen basiert (vgl. Kap. 8.3.3). Ziel ist es, verallgemeinerbare Empfehlungen für den Unterricht ableiten zu können (vgl. Wellenreuther 2000, S. 13 ff.). Wo es sinnvoll erscheint, werden qualitative Ergebnisse zur Vertiefung oder Interpretation der Daten berücksichtigt. Da über den gemeinsamen Unterricht mit speziell dieser Schülergruppe bisher nur wenig bekannt ist (vgl. Kap. 5), lässt sich der gewählte Zugang in der Systematik von Wellenreuther der deskriptiven Unterrichtsforschung zuordnen, die zum Ziel hat, die Unterrichtswirklichkeit eher beschreibend und explorativ zu erfassen (vgl. Wellenreuther 2000, S. 37; S. 111 ff.).

Als Informanten wurden für diese Untersuchung nicht teilnehmende (Schnell u.a. 2005, S. 391) bzw. passiv teilnehmende (Atteslander 2003, S. 102) Beobachter gewählt. Andere Informanten, die grundsätzlich für die Erforschung von Unterrichtsprozessen in Frage kommen, d.h. Videomitschnitte, die Schüler oder die unterrichtenden Lehrkräfte selbst (vgl. Helmke 2004, S. 155), wurden aus folgenden Gründen nicht herangezogen:

Videographie gilt gemeinhin als die zuverlässigste Informationsquelle, zumal die aufgenommenen Unterrichtsstunden ggf. auch später noch unter anderen Gesichtspunkten beurteilt werden können als ursprünglich geplant (vgl. Helmke 2004, S. 179) – wenn die Qualität der Bänder entsprechend ist. Diese Erhebungsmethode konnte aufgrund der fehlenden Ausstattung mit Sachmitteln für unsere Untersuchung nicht eingesetzt werden.

Lehrkräfte als Informanten über ihren eigenen Unterricht heranzuziehen ist insofern problematisch, als dass für soziale Verhaltensweisen, die normativ belegt sein könnten, bei einer Erfassung durch Selbstbeobachtung grundsätzlich die Gefahr einer positiven Verzerrung durch die Handelnden besteht (vgl. Wellenreuther 2000, S. 294). Diese Gefahr besteht auch für Unterricht, der die eigenen Ansprüche an die Methodik und an das Lehrerverhalten nicht erfüllt: In Untersuchungen, in denen Angaben zum Unterricht der unterschiedlichen Informantengruppen miteinander verglichen wurden, hingen die Lehrerangaben mit den Angaben der anderen Datenquellen (Schüler, unabhängige Beobachter) nur in geringem Maße zusammen; teilweise waren darüber hinaus auch die Übereinstimmungen zwischen Schülerbeurteilungen und Videobeurteilung gering (vgl. Helmke 2004, S. 156).

Schüler als Informanten über den Unterricht in ihrer Klasse zu befragen, wäre grundsätzlich möglich. Es besteht allerdings die Gefahr, dass sie mit der Einschätzung des Unter-

richts überfordert sind, beispielsweise hinsichtlich der Beurteilung didaktischer Kompetenzen der Lehrkräfte (vgl. Helmke 2004, S. 167). Für Erst- und Zweitklässler gilt dies vermutlich verstärkt, da sie in der Regel neben ihrer Klassenlehrkraft nur wenige andere Lehrkräfte zum Vergleich kennen. Daher wäre eine Schülerbefragung zur Unterrichtsqualität lediglich in Ergänzung zu den Unterrichtsbeobachtungen sinnvoll. Im Rahmen des Projekts „emsoz“ wären dazu zusätzliche Ressourcen notwendig gewesen, die nicht zur Verfügung standen.

8.2 Das Beobachtungsinstrument

8.2.1 Konzeption des Beobachtungsbogens

Zur Aufzeichnung der Unterrichtsbeobachtungen werden *Protokollbögen* (vgl. Anhang 1) eingesetzt, die zur Erhöhung der Validität in Zusammenarbeit mit den Mitarbeitern der Projektgruppe – vier Sonderpädagoginnen und ein Schulpsychologe – für diese Untersuchung entwickelt wurden (vgl. Wellenreuther 2000, S. 273; Schulz u.a. 1970, S. 657 f.). Entsprechend der Fragestellung werden die Methodik der Lehrkraft, die Arbeitsteilung zwischen der unterstützenden Lehrkraft und der Klassen- bzw. Fachlehrkraft, das Klassenmanagement der Klassen- bzw. Fachlehrkraft sowie das Arbeitsverhalten der Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung beobachtet. Wenn ein Konflikt zwischen einem Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung und einem Mitschüler beobachtbar ist, wird das Verhalten des Mitschülers ebenfalls beobachtet. Auf die systematische Beobachtung des Arbeitsverhaltens von Mitschülern muss aus Kapazitätsgründen leider verzichtet werden. Auf einem Deckblatt werden außerdem Rahmenbedingungen festgehalten wie beispielsweise die Uhrzeit, das Unterrichtsfach, die Klassenstärke, die Sitzordnung und der Sitzplatz der beobachteten Schüler.

Um zu gewährleisten, dass die Beobachter bei der Beobachtung alle Kategorien annähernd gleichermaßen berücksichtigen, um eine Vergleichbarkeit der Beobachtungen sicherzustellen und um Wertungen und Interpretationen der Beobachter auf ein möglichst geringes Ausmaß zu reduzieren (vgl. Feuser/ Meyer 1987, S. 108; Lipowsky 1999, S. 137), wurde ein strukturierter Beobachtungsbogen erstellt. Dabei wurde darauf geachtet, dass die Beobachtungskategorien möglichst weitgehend operationalisiert sind, dass sie möglichst einfach handhabbar sind und dass der Prozess des Verschriftlichens möglichst wenig Zeit benötigt, damit möglichst viel Zeit für das Beobachten des Unterrichts zur Verfügung steht. Zur Aufzeichnung der Beobachtungen im Time-Sampling-Verfahren wurde ein fünf-Minuten-Raster gewählt. Dieses Raster ist relativ grob; normalerweise wird empfohlen, Beobachtungsintervalle von höchstens zwei Minuten zu verwenden (vgl. Wellenreuther 2000, S. 296). In dieser Untersuchung sind die Beobachtungskategorien zum überwiegenden Teil jedoch sehr breit, sodass erwartet wird, dass das zu beobachtende Merkmal über verhältnismäßig lange Zeiträume stabil ist – dies gilt vor allem für die Unterrichtsmethodik und die Organisation der sonderpädagogischen Förderung. Zum Teil bietet sich die Möglichkeit, nachträglich Beobachtungskategorien zusammenzufassen (vgl. Kap. 8.2.4). Auf diese Weise bleiben die Beobachtungen sowie der Auswertungsprozess nachvollziehbar.

Die einzige Kategorie, die nicht in operationalisierter Form vorliegt, ist der Umgangsstil. Hier ist es die Aufgabe der Beobachter, Interventionen und Lob der Lehrkraft möglichst wortgetreu mitzuschreiben und die Äußerungen nachträglich in die Kategorien „sicher“, „unsicher“ und „aggressiv“ (vgl. Kap. 8.2.2.4) einzuordnen. Dies ermöglicht weitgehend eine nachträgliche Überprüfung der Beobachterurteile (vgl. Anhang 1). Weiterhin wurde das Beobachtungsraster mit Platz für freie Mitschriften und für Anmerkungen ergänzt, um auch unvorhergesehene Ereignisse oder ungewöhnliche Unterrichtsmethoden berücksichtigen zu können (vgl. Ramseger 1977, S. 56). Zur zeitlichen Einordnung der Beobachtungen werden auch die freien Mitschriften mit einem fünf-Minuten-Raster strukturiert.

Hochinferente Ratings am Ende der Stunde, die Merkmale der ganzen Stunde erfassen sollen, werden in der Unterrichtsforschung zwar häufiger verwendet (vgl. Helmke/ Renkl 1993; Helmke/ Weinert 1997a). In dieser Untersuchung werden sie jedoch nur in sehr geringem Maße eingesetzt, weil sie eine sehr gründliche Vorbereitung der Beobachter erfordern; außerdem sollten m.E. die einzelnen Kategorien zumindest sehr ähnlich verwendet werden wie in anderen Untersuchungen, um eine Vergleichbarkeit der Ergebnisse zu gewährleisten. Wie hoch die Beobachterübereinstimmung bei solchen Verfahren ist, wenn die Beobachter von unterschiedlichen Personen geschult wurden, was zwangsläufig der Fall ist, wenn Daten aus unterschiedlichen Untersuchungen verglichen werden, ist nicht dokumentiert.

8.2.2 Beschreibung der Merkmale und der Beobachtungskategorien

8.2.2.1 Aufbau des Bogens

Mit dem Protokollbogen werden zunächst folgende Rahmenbedingungen protokolliert:

- Angaben, die für die Zuordnung der Protokolle wichtig sind (Schule, Namen der Schüler mit Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, Klasse, Lehrkraft, Datum der Beobachtung, Beobachter);
- die Uhrzeit und die Stellung der Stunde im Stundenplan;
- das Unterrichtsfach bzw. der Lernbereich;
- die Anzahl der Lehrkräfte, die in der Stunde in der Klasse unterrichten;
- Angaben zur Klasse, d.h. Klassenstufe, Klassengröße, Anzahl der fehlenden Kinder, Anzahl der Schüler mit Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung;
- Angaben zur räumlichen Situation, d.h. die Sitzordnung in der Klasse, der ungefähre Sitzplatz der Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung und die Anzahl der Sitznachbarn, mit denen sie jeweils zusammen sitzen.

Größtenteils müssen diese Angaben von den Beobachtern eingetragen werden, nur die Angaben zur räumlichen Situation sind vorstrukturiert (vgl. Protokollbogen im Anhang).

Weiterhin werden drei Aspekte des Lehrerverhaltens und das aufgabenbezogene Schülerverhalten beobachtet. Jedem dieser Aspekte sind wiederum mehrere Variablen zugeordnet (vgl. Tabelle 8.2.1, S. 151).

Tabelle 8.2.1: Variablen des Unterrichtsgeschehens

Methodik	Sonderpädagogische Förderung	Klassenmanagement	Schülerverhalten
Sozialform	Qualifikation der unterstützenden Lehrkraft	Klarheit	Mitarbeit der Schüler mit emsoz
Unterrichtsform	Organisation der Förderung	Dabeisein (vgl. Kap. 5.3.6)	Reaktion auf Interventionen
Binnendifferenzierung	Umgang der unterstützenden Lehrkraft mit Konflikten	Zeitnutzung	Reaktion auf Hilfestellungen
Mitentscheidungsmöglichkeiten		Umgangsstil	Reaktionen der Mitschüler in Konflikten
		Art der Verhaltenskonsequenzen	

Anmerkung: Bei der Klarheit handelt es sich nicht um eine Variable, sondern um ein aus mehreren Variablen zusammengesetztes Merkmal.

8.2.2.2 Erfassung der Unterrichtsmethodik

Um die in Kap. 7.2.1, 7.3.2 und 7.4 aufgestellten Hypothesen prüfen zu können, werden folgende Variablen zur Unterrichtsmethodik erfasst:

- die Unterrichtsform,
- die Sozialform,
- die Art der Binnendifferenzierung und
- die Art der Mitentscheidungsmöglichkeiten.

Die Merkmale, die für diese Variablen zu beobachten sind, wurden operationalisiert (s.u.). Auf diese Weise steht für jede Variable eine Merkmalsliste zur Verfügung, in der die Beobachter einmal in fünf Minuten ankreuzen, welches Merkmal in den letzten fünf Minuten aufgetreten ist.

Die Variable „*Unterrichtsformen*“ enthält neben den unterschiedlichen Formen geöffneten Unterrichts auch lehrerzentrierte Unterrichtsformen (vgl. Tab. 8.2.2, S. 152). Dabei wurde darauf geachtet, dass die Unterschiede zwischen den einzelnen Kategorien beobachtbar sind. Weiterhin ist es wichtig, dass die Unterrichtsformen für möglichst viele verschiedene Unterrichtsfächer relevant sind. Im Gegensatz zu Meyer, der Stationslernen, Werkstattarbeit und Wochenplanarbeit als Varianten der Freiarbeit kategorisiert (vgl. Meyer 2004a, S. 14), wird das Verständnis von Freiarbeit hier enger angesetzt und Stationslernen, Werkstattarbeit und Wochenplanarbeit werden als eigene Unterrichtsformen erfasst (vgl. Kap. 4.3.2.5).

Tabelle 8.2.2: Beobachtungskategorien von „Unterrichtsformen“

Kategorie	Beschreibung
Lehrervortrag	Merkmal dieser Kategorie ist, dass die Schüler ausschließlich rezeptiv tätig sind. Der Lehrervortrag kann z.B. im Vorlesen einer Geschichte bestehen, aber auch mediale Darbietungen, z.B. Film oder Video, wurden bei der Codierung unter dieses Merkmal gefasst. Unter dieses Merkmal fallen somit die klassischen Methoden Vortragen, Vormachen und Vorführen (vgl. Bönsch 1998, S. 184 ff.).
Gelenktes Unterrichtsgespräch	Im Gegensatz zum Lehrervortrag sind die Schüler hier nicht ausschließlich rezeptiv tätig, sondern übernehmen unterschiedlich große Anteile der Redezeit. Das Gespräch wird aber inhaltlich und organisatorisch von der Lehrkraft gelenkt.
Freies Unterrichtsgespräch	Im freien Unterrichtsgespräch liegt im Gegensatz zum gelenkten Unterrichtsgespräch die inhaltliche Gesprächslenkung bei den Schülern und nicht bei der Lehrkraft.
Vorgegebene Aufgabe	Diese Kategorie wird häufig auch als „Stillarbeit“ bezeichnet (vgl. Topsch 2002, S. 90). Gemeint ist die selbstständige Arbeit an Aufgaben z.B. aus dem Schulbuch oder auf Arbeitsblättern, die im Gegensatz zu den offeneren Unterrichtsformen von der Lehrkraft vorgegeben sind. Der Begriff „Stillarbeit“ scheint hier deshalb ungeeignet, weil diese Aufgaben auch in Partner- oder Gruppenarbeit bearbeitet werden können. Vorgegebene Aufgaben müssen nicht zwangsläufig Übungsaufgaben sein; auch Aufgaben, die dazu dienen, ein neues Thema vorzubereiten, können unter diese Kategorie fallen.
Stationslernen	Beim Stationslernen können sich die Schüler an verschiedenen Stationen selbstständig ein Themengebiet erarbeiten oder üben. Die Aufgaben können dabei in sehr unterschiedlich hohem Maße vorgegeben sein (vgl. Kap. 4.3.2.1).
Werkstattarbeit	Unter Werkstattarbeit kann einerseits die Arbeit in speziell eingerichteten Räumen, andererseits die Arbeit in temporären „Werkstattecken“ im Klassenzimmer verstanden werden (vgl. Kap. 4.3.2.2). In dieser Untersuchung werden beide Varianten unter „Werkstattarbeit“ gefasst.
Wochenplanarbeit	Mit dieser Kategorie wird neben der klassischen Wochenplanarbeit auch die Arbeit mit Arbeitsplänen erfasst, die für einen anderen Zeitraum gelten, z.B. Tagesplanarbeit (vgl. Kap. 4.3.2.3).
Projektarbeit	Projektarbeit kann in Projektwochen, aber auch im täglichen Unterricht stattfinden, meist fächerübergreifend. Ein wichtiges Merkmal im Unterschied zur Freiarbeit ist, dass ein gemeinsames Thema als Ausgangspunkt gewählt oder vorgegeben wird, das in Unterthemen gegliedert wird, die selbstständig von einzelnen Schülern oder Schülergruppen bearbeitet und im Anschluss präsentiert werden (vgl. Kap. 4.3.2.4).
Freiarbeit	Freiarbeit im Verständnis dieser Arbeit bedeutet, dass die Schüler im Rahmen ihrer Möglichkeiten selbstständig entscheiden können, woran sie in welcher Form arbeiten. Arbeitsmaterial steht zur Verfügung, kann aber auch von den Schülern mitgebracht werden (vgl. Kap. 4.3.2.5).
Bewegungspausen	Diese Kategorie wird zusätzlich zu Unterrichtsformen, die der Vermittlung von Unterrichtsinhalten dienen, aufgenommen (vgl. Kap. 4.4).
Sonstiges	Da es eine große Vielfalt unterschiedlicher Unterrichtsformen gibt, ist damit zu rechnen, dass im Protokollbogen nicht alle Unterrichtsformen aufgeführt sein können. Daher wird diese Kategorie als Restkategorie angeboten, in die alle Unterrichtsformen eingetragen werden, die die Beobachter nicht eindeutig einer der vorgegebenen Unterrichtsformen zuordnen können. Diese Unterrichtsformen werden unter „Anmerkungen“ dann näher beschrieben.

Die Variable „*Sozialform*“ wird mit den in der Literatur zur Unterrichtsplanung verwendeten Sozialformen *Einzelarbeit*, *Partnerarbeit*, *Gruppenarbeit*, der Arbeit in *mehreren*

Sozialformen parallel (z.B. wenn die Schüler selbst über die Sozialform entscheiden dürfen) und der Arbeit im *Klassenverband*¹ operationalisiert (vgl. Topsch 2002, S. 93; Meyer 1994, S. 136 ff.). Diese Einteilung wird um die *kooperative Einzelarbeit* ergänzt, die strenggenommen nicht als eigene Sozialform, sondern als Unterform der Einzelarbeit anzusehen ist. Die kooperationsoffene Einzelarbeit ist so definiert, dass die Schüler im Unterschied zur Einzelarbeit kooperieren dürfen, die Aufgaben aber im Unterschied zur Partnerarbeit so gestellt sind, dass Kooperation nicht erforderlich ist um sie zu lösen bzw. Kooperation nicht gefordert wird. Der Vorteil dieser Ergänzung ist im Rahmen der vorliegenden Untersuchung, dass damit der Freiraum für selbstständige Kooperation erfasst werden kann: Unterschieden werden kann so zwischen Arbeitsformen, in denen selbstständiges Kooperieren gefordert ist (Partnerarbeit, Gruppenarbeit), Arbeitsformen, in denen selbstständiges Kooperieren erlaubt oder erwünscht, aber nicht gefordert ist (kooperative Einzelarbeit) und Arbeitsformen, in denen selbstständiges Kooperieren unerwünscht ist (Einzelarbeit). Die Arbeit im Klassenverband unterscheidet sich von diesen Sozialformen dadurch, dass hier auch die Lehrkraft an der Interaktion teilnimmt. Um darüber hinaus die Möglichkeiten der Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung zu spontaner Kooperation beurteilen zu können, wird die als Rahmenbedingung des Unterrichts erfasste Anzahl der Sitznachbarn (vgl. Kap. 8.2.2.1) herangezogen.

Tabelle 8.2.3: Beobachtungskategorien von „Differenzierung“

Kategorie	Beschreibung
Keine Differenzierung	Alle Schüler bekommen die gleichen Aufgaben.
Differenzierung der Aufgabenmenge	Die Schüler bekommen unterschiedlich viele Aufgaben, sodass Schüler mit einem höheren Arbeitstempo einen höheren Aufgabenumfang bearbeiten (quantitative Differenzierung).
Differenzierung des Lerngegenstandes	Es wird inhaltlich differenziert, d.h. die Schüler arbeiten an unterschiedlichen Lerngegenständen. Dies könnte z.B. in Übungsstunden der Fall sein.
Differenzierung der Medien bzw. des Materials	Die Schüler bearbeiten die selben Aufgaben, benutzen aber in unterschiedlichem Maße Hilfsmaterial wie beispielsweise eine Anlauttabelle („mediale Differenzierung“, Bönsch 1995, S. 25).
Differenzierung des Anforderungsniveaus	Die Aufgaben, die die Schüler bearbeiten, sind unterschiedlich schwierig („thematisch-intentionale Differenzierung“, Bönsch 1995, S. 25)
Differenzierung der Sozialform	Es wird mithilfe unterschiedlicher Sozialformen differenziert, beispielsweise arbeitet das Kind mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung mit einem Partner, während andere Kinder in größeren Gruppen arbeiten („soziale Differenzierung“, Bönsch 1995, S. 25).

Die Variable „*Differenzierung*“ beschränkt sich auf die innere Differenzierung, da äußere Differenzierungsformen in doppelt besetzten Unterrichtsstunden in der Variable „Organisation der sonderpädagogischen Förderung“ protokolliert werden. Es werden fünf verschiedene Kategorien unterschieden; außerdem gibt es die Möglichkeit, dass nicht binnendifferenziert wird (vgl. Tab. 8.2.3; Kap. 4.2.1). Im Unterschied zu den Mitent-

¹ Die Arbeit im Klassenverband wird auch mit „Plenumsarbeit“ (vgl. Topsch 2002, S. 93) oder „Frontalunterricht“ bezeichnet (vgl. Meyer 1994, S. 138). Problematisch an dem Begriff „Frontalunterricht“ ist, dass er eine hohe Lehrerzentriertheit impliziert.

scheidungsmöglichkeiten, die eine Aussage darüber treffen, in welchen Bereichen die Schüler selbst Entscheidungen für ihr Lernen treffen dürfen (vgl. Tabelle 8.2.4), werden die verschiedenen Differenzierungsformen gezielt von der Lehrkraft eingesetzt um heterogene Lernvoraussetzungen zu bewältigen.

Tabelle 8.2.4: Beobachtungskategorien von „Mitentscheidungsmöglichkeiten“

Kategorie	Beschreibung
Keine Entscheidungsmöglichkeiten	Die Lehrkraft gibt vor, was die Schüler zu tun haben.
Wahl des inhaltlichen Schwerpunktes	Die Schüler dürfen den Inhalt der Arbeit selbst (mit)bestimmen, z.B. wenn sie in der Freiarbeit zwischen Mathematiklernspielen, der Arbeit in einer Rechtsschreibkartei oder selbst gestellten Aufgaben wählen dürfen.
Wahl des Arbeitsmaterials	Die Schüler dürfen selbst bestimmen, womit sie arbeiten. Dies ist normalerweise in der Freiarbeit der Fall, kann aber auch im lehrerzentrierten Unterricht zur Binnendifferenzierung eingesetzt werden, beispielsweise wenn die Schüler selbst bestimmen dürfen, ob und welche Hilfsmittel sie zum Rechnen benutzen.
Wahl des Lern- bzw. Lösungsweges	Die Schüler können selbst bestimmen, auf welche Art und Weise sie eine Aufgabe lösen. Dies kann unterschiedlich weit gefasst sein (z.B. Wahl des Rechenweges im Mathematikunterricht oder Wahl der Textsorte zur Darstellung eines Themas).
Wahl der Sozialform	Die Schüler bestimmen selbst die Sozialform.
Wahl des Arbeitsplatzes	Die Schüler bestimmen selbst, wo sie arbeiten (z.B. auf dem Flur, am Gruppentisch, am eigenen Arbeitsplatz etc.).
Wahl des Zeitpunktes der Arbeit	Die Schüler bestimmen selbst, wann sie mit einer Arbeit beginnen und/ oder wie viel Zeit sie dafür aufwenden. Den Umgang mit der zur Verfügung stehenden Zeit organisieren sie damit selbst (z.B. in der Freiarbeit oder bei einer Wochenplanarbeit mit einem hohen Anteil an Wahlaufgaben).
Wahl der Reihenfolge der Aufgaben	Die Schüler können die Reihenfolge der Aufgaben selbst bestimmen. Im Unterschied zur Wahl des Zeitpunktes der Arbeit ist aber vorgegeben, wann die Schüler mit ihren Aufgaben beginnen und wie viel Zeit zur Verfügung steht. Außerdem setzt diese Kategorie voraus, dass es Aufgaben gibt, zwischen denen die Schüler die Reihenfolge wählen können.

Die Operationalisierung der Variable „*Mitentscheidungsmöglichkeiten*“ richtet sich im Wesentlichen nach den Dimensionen offenen Unterrichts von Wagner (1978; vgl. Kap. 4.3.1). Die Offenheit im sozioemotionalen Bereich wird hier nicht berücksichtigt, da sie nicht von den verschiedenen Merkmalen der Klassenführung abzugrenzen ist. Auch die Offenheit gegenüber der Welt außerhalb der Schule wird hier nicht berücksichtigt, da eine Öffnung zu außerschulischen Einrichtungen normalerweise eher langfristig angelegt ist und die ganze Schule betrifft. Es ist aber bekannt, dass einige der im Projekt untersuchten Schulen sich in diesem Bereich öffnen (vgl. Textor u.a. 2005, S. 55). Die Offenheit im inhaltlichen Bereich wird mit der Kategorie „Wahl des inhaltlichen Schwerpunktes“ übernommen, die Offenheit im kognitiven Bereich wird aufgeteilt in die Kategorien „Wahl des Arbeitsmaterials“ und „Wahl des Lern- bzw. Lösungsweges“. Die Offenheit in der Organisationsform schließlich wird aufgeteilt in die Kategorien „Wahl der Sozialform“, „Wahl des Arbeitsplatzes“ und „Wahl des Zeitpunktes der Arbeit“. Da einige Unterrichtsformen außerdem so umgesetzt werden können, dass die Schüler lediglich die

Reihenfolge der Aufgaben selbst bestimmen können (vgl. Kap. 4.3.2), wurde das Merkmal „Wahl der Reihenfolge der Aufgaben“ ergänzt (vgl. Tabelle 8.2.4, S. 154). Bezüglich der Differenzierung und der Wahlmöglichkeiten können auch mehrere Kategorien zum selben Zeitpunkt protokolliert werden (z.B. freie Wahl der Sozialform und des Arbeitsplatzes).

8.2.2.3 Erfassung der sonderpädagogischen Förderung

Um die in Kap. 7.2.2 und 7.3.3 aufgestellten Hypothesen prüfen zu können, werden zur sonderpädagogischen Förderung folgende drei Variablen erhoben:

- die Qualifikation der unterstützenden Lehrkraft
- die Organisation der Förderung in doppelt besetzten Stunden und
- der Umgang der unterstützenden Lehrkraft mit Konflikten.

Die *Qualifikation der unterstützenden Lehrkraft* wird von den Beobachtern erfragt und im Protokollbogen vermerkt.

Die Variable „*Organisation der Förderung*“ wird in Abhängigkeit von der Sozialform in unterschiedliche Beobachtungskategorien differenziert. Sowohl für die Arbeit im Klassenverband als auch für die Sozialformen, in denen die Schüler selbstständig arbeiten (Einzelarbeit, Partnerarbeit, Gruppenarbeit), wird zunächst danach unterschieden, ob beide Lehrkräfte gemeinsam in einem Raum unterrichten oder ob eine Lehrkraft mit einzelnen Schülern oder einer Schülergruppe den Raum verlässt (vgl. Tab. 8.2.5). Die Unterschiede in den Kategorien für die Förderung innerhalb des Unterrichtsraumes und die Förderung außerhalb des Unterrichtsraumes sind durch die Fragestellung bedingt. Sie sollen ermöglichen einzuordnen, ob der Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung nur räumlich oder auch inhaltlich integriert ist und inwiefern auch andere Schüler Adressaten der Förderung sind. Bei mehreren Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung in einer Klasse kennzeichnen die Beobachter, auf welchen dieser Schüler sich die Förderung bezieht.

Tabelle 8.2.5: Beobachtungskategorien von „Organisation der Förderung“

Förderung außerhalb des Unterrichtsraums	Förderung im Unterrichtsraum
a) Arbeit im Klassenverband	
	<i>Gleichberechtigte Leitung:</i> Beide Lehrkräfte führen gleichberechtigt ein Unterrichtsgespräch mit der Klasse
	<i>Störungskontrolle:</i> Die unterstützende Lehrkraft sitzt in der Nähe des Schülers mit emsoz; der Schüler nimmt am Unterrichtsgespräch teil
	<i>Passiv:</i> Die unterstützende Lehrkraft ist passiv bzw. beobachtet den Schüler mit emsoz
<i>Arbeit an anderen Aufgabenstellungen mit einem oder mehreren Schülern mit emsoz:</i> Unter diese Kategorie fällt auch die Realisierung spezieller Fördermaßnahmen, z.B. die Vereinbarung von Verhaltenszielen	<i>Arbeit an anderen Aufgabenstellungen mit einem oder mehreren Schülern mit emsoz:</i> Unter diese Kategorie fällt auch die Realisierung spezieller Fördermaßnahmen, z.B. die Vereinbarung von Verhaltenszielen

Förderung außerhalb des Unterrichtsraums	Förderung im Unterrichtsraum
b) Phasen selbstständiger Arbeit	
<i>Unterrichtsbezogene Förderung des Schülers mit emsoz:</i> Der Schüler mit emsoz wird außerhalb des Raumes gefördert, inhaltlich ist die Förderung am Unterrichtsstoff der Klasse orientiert.	<i>Arbeit mit dem Schüler mit emsoz an gleicher Aufgabenstellung:</i> Der Schüler mit emsoz wird innerhalb des Raumes gefördert und bearbeitet die gleichen Unterrichtsinhalte wie die Mitschüler.
<i>Spezielle Förderung des Schülers mit emsoz:</i> Der Schüler mit emsoz wird außerhalb des Raumes gefördert, inhaltlich ist die Förderung an speziellen Förderzielen orientiert.	<i>Arbeit an anderen Aufgabenstellungen mit einem oder mehreren Schülern mit emsoz:</i> Der Schüler ist im Unterrichtsraum, bearbeitet aber andere Unterrichtsinhalte als die anderen Schüler. Dies können auch spezielle Förderziele sein.
<i>Förderung einer Kleingruppe mit dem Schüler mit emsoz:</i> Der Schüler mit emsoz wird außerhalb des Klassenraumes zusammen mit anderen Schülern gefördert. Inhaltlich kann die Förderung an dem Unterrichtsstoff der ganzen Klasse orientiert sein. Aber auch die spezielle Förderung von mehreren Schülern mit dem Förderschwerpunkt emsoz in Gruppen würde unter diese Kategorie fallen. Dies wird dann in den freien Aufzeichnungen erhoben.	<i>Förderung einer Gruppe mit dem Schüler mit emsoz:</i> Der Schüler mit emsoz wird innerhalb des Unterrichtsraumes zusammen mit anderen Schülern gefördert. Wenn sich die Förderung nicht am Unterrichtsstoff orientiert, wird dies in den freien Aufzeichnungen vermerkt. Dieser Fall ist aber nur dann zu erwarten, wenn mehrere Schüler mit emsoz in der Klasse sind.
<i>Einzelförderung anderer Schüler:</i> Die Inhalte der Förderung sind hier unerheblich.	<i>Arbeit mit anderen Problemschülern im Raum:</i> Die Inhalte der Förderung sind hier unerheblich.
<i>Förderung einer Kleingruppe ohne Schüler mit emsoz:</i> Diese Kategorie wird beobachtet um ggf. auch feststellen zu können, ob die Förderung für die Förderung anderer Schülergruppen, bzw. bei Lernproblemen im jeweiligen Unterrichtsfach, verwendet wird.	
(Diese Kategorie hat bei einer räumlichen Trennung der Lehrkräfte keine Entsprechung.)	<i>Die unterstützende Lehrkraft kann von allen Schülern gleichermaßen angefragt werden:</i> Alle Schüler können bei Bedarf bei beiden Lehrkräften Hilfe anfordern.

Mit der Variable „*Umgang der unterstützenden Lehrkraft mit Konflikten*“ wird erfasst, wie die unterstützende Lehrkraft reagiert, wenn es Konflikte gibt, in die die Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung verwickelt sind. Sie ist in fünf Kategorien unterteilt (vgl. Tabelle 8.2.6). Da die Beobachter gleichzeitig das Verhalten einer weiteren Person sowie die Variablen der Unterrichtsmethodik protokollieren müssen und der Protokollbogen wegen der Übersichtlichkeit nicht zu lang werden darf, liegt der Fokus dieser Variable darauf, ob die Ressource der unterstützenden Lehrkraft, wenn sie sich zum Zeitpunkt des Konfliktes im Unterrichtsraum befindet, zur Konfliktbewältigung eingesetzt wird um im Sinne der Förderziele (vgl. Kap. 6.2) Konflikte als Lerngegenstand nutzbar zu machen. Um zu beurteilen, inwiefern Interventionen in einer für das Kind annehmbaren Art und Weise geschehen, geben in Bezug auf die Klassenlehrkraft die Variablen des Klassenmanagements, insbesondere der Umgangsstil, Auskunft.

Tabelle 8.2.6: Beobachtungskategorien von „Umgang der unterstützenden Lehrkraft mit Konflikten“

Kategorie	Beschreibung
Unterstützende Lehrkraft passiv	Eine Beteiligung der unterstützenden Lehrkraft am Konflikt ist nicht beobachtbar.
Unterstützende Lehrkraft verstärkt Intervention	Die unterstützende Lehrkraft bekräftigt sicht- oder hörbar die Intervention der Klassen- oder Fachlehrkraft, z.B. indem sie neben dem angesprochenen Kind sitzend es darin unterstützt, der Aufforderung nachzukommen.
Unterstützende Lehrkraft widerspricht Klassenlehrkraft vor den Schülern	Die unterstützende Lehrkraft widerspricht direkt in der Konfliktsituation der Klassen- oder Fachlehrkraft.
Unterstützende Lehrkraft bearbeitet den Konflikt mit dem Schüler unter vier Augen	In diesen Fällen wird die Anwesenheit von zwei Lehrkräften dazu genutzt, mit dem Kind sein Verhalten außerhalb oder am Rande der Unterrichtssituation zu besprechen. Dies kann direkt am gleichen Ort geschehen; die Lehrkraft kann sich aber auch mit dem Schüler innerhalb des Unterrichtsraumes oder in einen anderen Raum zurückziehen.
Unterstützende Lehrkraft übernimmt die Klasse, Klassenlehrkraft bearbeitet den Konflikt mit dem Schüler	

8.2.2.4 Erfassung des Klassenmanagements

Unter das Klassenmanagement der Lehrkräfte wird insbesondere der Umgang mit allgemeinen Unterrichtsstörungen, die Art und Häufigkeit der auf den Schüler mit Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung bezogenen Interventionen sowie der Umgangsstil der Lehrkraft mit den Schülern bei Interventionen und Lob gefasst. Aus der Unterrichtsforschung (vgl. Kap. 5.3.6) werden zu diesem Zweck vier Variablen und ein aus mehreren Variablen zusammengesetztes Merkmal abgeleitet:

- das Merkmal „Klarheit“;
- die Variable „Dabeisein“;
- die Variable „Zeitnutzung“;
- die Variable „Umgangsstil“ und
- die Variable „Art der Verhaltenskonsequenzen“.

Das Merkmal „Klarheit“ wird mit folgenden Variablen erfasst:

- Klarheit der Arbeitsanweisungen;
- Klarheit der Verhaltensanforderungen;
- Strukturiertheit des Unterrichtsablaufes;
- Strukturiertheit der Unterrichtsinhalte.

Diese Variablen werden wie folgt operationalisiert:

Für die Variable „Klarheit der Arbeitsanweisungen“ wird protokolliert, ob die Arbeitsanweisungen von allen Schülern verstanden werden oder ob es viele Rückfragen gibt. Für die Klarheit der Verhaltensanforderungen wird beobachtet, ob auf bekannte Klassenregeln verwiesen wird, beispielsweise zu Beginn von Phasen selbstständigen Arbeitens oder in Konfliktfällen, um daraus auf die Existenz und die Bedeutsamkeit von Klassenregeln schließen zu können. Die Strukturiertheit des Unterrichtsaufbaus und der Unter-

richtsinhalte werden nicht operationalisiert, sondern rückblickend nach der Unterrichtsstunde als Einschätzung auf einer Skala mit vier Antwortmöglichkeiten erfasst.

Mit der Variable „*Dabeisein*“, die auf die Forschungen Kounins zurückgeht (vgl. Kounin 1976; Kap. 5.3.6), wird bezeichnet, wie gut die Lehrkraft weiß, was in der Klasse vorgeht und ob sie entsprechend reagieren kann. Diese Variable wird dadurch erfasst, dass für alle Interventionen durch die Lehrkraft, auch für solche, die sich auf Mitschüler des Kindes mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung beziehen, protokolliert wird, bei wem die Lehrkraft interveniert und welchen Zeitpunkt sie wählt (vgl. Tabelle 8.2.7). Für die Auswertung werden beide Aspekte kombiniert (z.B. die Lehrkraft interveniert sofort und bei dem Schüler, der die Störung verursacht hat). Dass alle Interventionen berücksichtigt werden, hat den Grund, dass hier situationsübergreifende Verhaltensweisen der Lehrkraft und nicht spezielle Eigenschaften der Beziehung zwischen der Lehrkraft und dem Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung erfasst werden sollen. Die auf diese Kinder bezogenen Interventionen werden genauer mit der Variable „Art der Verhaltenskonsequenzen“ erfasst.

Tabelle 8.2.7: Beobachtungskategorien von „*Dabeisein*“

Kategorie	Beschreibung
Ermahnung trifft den Richtigen	Der Schüler, der die Störung verursacht, wird angesprochen.
Ermahnung trifft Schüler, die nur am Rande beteiligt sind	Schüler, die zwar an der Störung beteiligt sind, aber nicht die Hauptverursacher sind, werden angesprochen (z.B. ein Schüler, der sich ablenken lässt).
Ermahnung trifft unbeteiligte Schülerinnen und Schüler	Schüler, die nicht an der Störung beteiligt sind, werden angesprochen (z.B. das „schwarze Schaf“ der Klasse).
und	
Lehrkraft interveniert sofort	Die Lehrkraft interveniert bei einer Störung umgehend.
Lehrkraft interveniert verzögert	Die Lehrkraft lässt die Störung eskalieren und interveniert erst dann.

Die Variable „*Zeitnutzung*“ wird mit Hilfe einer Zeitleiste erfasst. Es gibt drei Kategorien:

- Zeit für Organisatorisches (z.B. Material austeilen, Klassenkasse einsammeln),
- Zeit für (Unterrichts-)Störungen und
- Zeit für Unterrichtsinhalte.

Die Beobachter protokollieren auf der Zeitleiste während der Unterrichtsstunde jeweils minutengenau, wie viel Zeit für welche dieser drei Kategorien verwendet wird.

Der *Umgangsstil* der Lehrkräfte mit den Schülern ist nicht operationalisiert; statt dessen werden die Äußerungen der Lehrkraft bei Interventionen und Lob möglichst wortgetreu mitgeschrieben und nach der Unterrichtsstunde in die verschiedenen Kategorien (vgl. Tabelle 8.2.8) eingeordnet. Diese wurden in der Beobachterschulung gemeinsam anhand von konkreten Situationsbeispielen erarbeitet. Die Bewertungen der Verhaltensweisen orientieren sich an den Grundhaltungen des personenzentrierten Ansatzes (vgl. Kap. 3.3.3): In als „sicher“ eingeordneten Äußerungen wird das Verhalten, nicht die Person des Schülers sachlich kritisiert (Akzeptanz), die Lehrkraft benennt klar ihren Standpunkt, ihre Erwartungen an den Schüler und ggf. ihre mit dem Verhalten des Schülers verbundenen Empfindungen (Kongruenz), und sie zeigt Verständnis für die Situation des Schü-

lers (Empathie). Bei einem „aggressiven“ Umgangsstil fehlt das Kommunizieren von Wertschätzung und Verständnis für die Schüler, bei einem „unsicheren“ Umgangsstil werden Verhaltenserwartungen nicht klar formuliert.

Tabelle 8.2.8: Beobachtungskategorien von „Umgangsstil“

Kategorie	Beschreibung
Aggressiv	Äußerungen, die den Schüler verletzen, auch durch Zynismus, Ironie o.Ä. Beispiel: „Oh, gestern Nacht war wieder lange Kinonacht bei Schmidts. Kevin, du mussst mal eher ins Bett gehen.“
Sicher	Äußerungen, bei denen das Ziel klar benannt und mit möglichst wenigen unerwünschten Nebenwirkungen angestrebt wird. Gegebenenfalls wird das Verhalten des Schülers kritisiert, aber nicht dessen Persönlichkeit, und es wird Verständnis signalisiert. Beispiel: „Murat, ich weiß, dass dir das heute schwerfällt, aber es geht nun mal nicht anders: setz dich bitte auf deinen Platz und bleib dort sitzen, bis du die Aufgabe fertig hast. Dann darfst du zu mir kommen und sie mir zeigen.“
Unsicher	Äußerungen, bei denen das Ziel unklar bleibt bzw. missverständlich ausgedrückt wird. Forderungen werden beispielsweise unverbindlich als Vorschläge oder Fragen ausgedrückt. Beispiel: „Meinst du nicht, dass du langsam mal anfangen solltest?“

Mit der Variable „*Art der Verhaltenskonsequenzen*“ werden bezogen auf die Kinder mit Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung absichtliches und unabsichtliches Ignorieren sowie unterschiedliche Formen von Verstärkung und Bestrafung durch die Lehrkraft im Sinne der behavioristischen Lerntheorien (vgl. Kap. 3.4.2) erfasst – insbesondere verschiedene verbale Sanktionen, die Trennung von der Lerngruppe sowie die positive Verstärkung von erwünschtem Verhalten (vgl. Tabelle 8.2.9, S. 160). Für Verhaltenskonsequenzen, die nicht in diese Kategorien passen, gibt es die Antwortmöglichkeit „sonstige Verhaltenskonsequenzen“ mit der Bitte um Beschreibung. Außerdem schätzen die Beobachter am Ende der Stunde ein, ob erwünschtes Verhalten des Schülers mit Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung kontingent verstärkt wurde. Sind mehrere Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung in der Klasse, vermerken die Beobachter, auf wen sich die Konsequenzen beziehen.

Tabelle 8.2.9: Beobachtungskategorien von „Art der Verhaltenskonsequenzen“

Kategorie	Beschreibung
Unabsichtsvolles Ignorieren	Die Lehrkraft bemerkt das Verhalten nicht.
Absichtsvolles Ignorieren	Die Lehrkraft ignoriert das Verhalten scheinbar, gibt aber nonverbal zu erkennen, dass sie es bemerkt hat.
Kurze Ermahnung	Die Lehrkraft ermahnt das Kind mit ein oder zwei kurzen Sätzen. Diese können Verhaltensaufforderungen, das Signalisieren von Verständnis, einen Zeithorizont, Ankündigungen von Konsequenzen, aber auch Drohungen, Bloßstellungen o.Ä. enthalten (s. Umgangsstil).
Längere Ermahnung vor der Klasse	Die Ermahnung dauert länger, ansonsten wie kurze Ermahnungen.
Gespräch unter vier Augen	Die Lehrkraft zieht sich mit dem Kind zurück und bespricht das Verhalten. Dies kann z.B. in Phasen geschehen, in denen die übrigen Kinder selbstständig arbeiten, oder in denen zwei Lehrkräfte in der Klasse sind (vgl. Kap. 8.2.2.3).
Angekündigtes Time-out vor dem Klassenraum	Das Kind muss den Klassenraum verlassen, das wurde vorher angekündigt (die Ankündigung wird als Ermahnung erfasst).
Unangekündigtes Time-out vor dem Klassenraum	Das Kind muss, ohne dass es vorher angekündigt war, den Klassenraum verlassen.
Verweis zu anderer Lehrkraft	Das Kind muss zu einer anderen Lehrkraft in den Unterricht oder ins Lehrerzimmer wechseln.
Verweis zur Schulleitung	Das Kind muss zu einem Mitglied der Schulleitung in den Unterricht oder ins Büro wechseln.
Überstellung in Schulstation	Das Kind wird in die Schulstation geschickt.
Nonverbale Anerkennung	Nonverbal kann Anerkennung durch Mimik (z.B. Lächeln, Nicken, Blickkontakt), Gestik (z. B. erhobener Daumen) oder durch Körperkontakt kommuniziert werden.
Verbale Anerkennung/ Lob	Verbale Anerkennung ist explizit, sie kann sich auf schulische Leistung oder auf angemessenes Verhalten beziehen.
Token-Gabe (Belohnung)	Token-Verstärker sind materielle Verstärker zur systematischen Verstärkung erwünschten Verhaltens, z.B. wenn ein Schüler jedes Mal einen Plastikchip bekommt, wenn er es schafft, fünf Minuten lang konzentriert zu arbeiten, und dann eine bestimmte Anzahl dieser Chips gegen kleine Geschenke oder gegen Privilegien eintauschen kann (vgl. Mutzeck 2000, S. 247 ff).
Einbezug von Mitschülerreaktionen in die Verstärkung	Reaktionen von Mitschülern in die Verstärkung einzubeziehen ist auf sehr vielfältige Weise möglich, z.B. indem für einen gelungenen Beitrag applaudiert wird, aber auch, indem positive Reaktionen von Mitschülern durch die Lehrkraft verbalisiert werden.
Reduzierung/ Rücknahme negativer Konsequenzen	Eine vorhergehende negative Konsequenz wird wieder zurückgenommen (z.B. ein Schüler darf seinen Einzelplatz verlassen und sich wieder an den Gruppentisch setzen).
Sonstige Sanktionen	Die in dieser Restkategorie festgehaltenen Beobachtungen werden in den freien Aufzeichnungen beschrieben.

8.2.2.5 Erfassung des Schülerverhaltens

Das Schülerverhalten wird mit fünf Variablen erfasst:

- Aufgabenbezogenes Verhalten der Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung;
- Reaktion der Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung auf Arbeitsanweisungen;
- Reaktion der Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung auf Hilfestellungen;
- Reaktion der Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung auf Interventionen durch die Lehrkraft und
- Reaktion der Mitschüler in Konflikten.

Die Variable „*aufgabenbezogenes Schülerverhalten*“ wird zur besseren Handhabung des Protokollbogens getrennt nach den unterschiedlichen Sozialformen (Klassenverband, Einzelarbeit, Gruppen- oder Partnerarbeit) protokolliert, da in den unterschiedlichen Sozialformen unterschiedliche Schüleraktionen möglich und erwünscht sind. Die Merkmale sind dabei so gewählt, dass sie ähnlich wie andere Studien aufgabenbezogenes, nicht aufgabenbezogenes aber ruhiges und den Unterricht störendes Verhalten erfassen (vgl. Tab. 8.2.10; Wellenreuther 2000, S. 295).

Tabelle 8.2.10: Beobachtungskategorien der Variable „Aufgabenbezogenes Verhalten des Schülers mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung“

Skala	Klassenverband	Einzelarbeit	Partner-/ Gruppenarbeit
1	aktive Beteiligung am Unterrichtsgeschehen aufmerksam	Arbeitet ruhig an der Aufgabe	beteiligt sich an der Arbeit aufmerksam
2	unaufmerksam	arbeitet unstetig, träumt beschäftigt sich ruhig mit anderen Dingen	unaufmerksam
3	sachangemessene Beiträge ohne Melden sachfremde Beiträge ohne Melden starke motorische Unruhe am Platz Schüler läuft umher	 stört seine Nachbarn redet/ singt laut oder ist motorisch sehr unruhig läuft unnötigerweise in der Klasse umher	 dominiert die Gruppe bringt sachfremde Themen in die Gruppenarbeit ein stört andere Schüler beim Arbeiten

Für die Variable „*Reaktion der Schüler mit Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung auf Arbeitsanweisungen*“ wird protokolliert, ob die Schüler nach einer Arbeitsanweisung zügig mit der Arbeit beginnen oder verzögert, d.h. nach der Arbeitsanweisungen sich zunächst mit Dingen beschäftigen, die nicht zur Erfüllung des Arbeitsauftrages notwendig sind. Diese Variable überschneidet sich zwar mit der Variable „auf-

gabenbezogenes Verhalten der Schüler mit Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung“, da in beiden Fällen das Arbeitsverhalten der Schüler beobachtet wird. Allerdings können mit der speziellen Betrachtung der Reaktion auf Arbeitsanweisungen eventuell spezifische Problematiken erfasst werden (z.B. Verständnisprobleme). Für die Variablen „*Reaktion auf Hilfestellungen*“ und „*Reaktion auf Interventionen durch die Lehrkraft*“ werden außer den Schülerreaktionen auch Kontextbedingungen protokolliert (vgl. Tabelle 8.2.11). Im Unterschied zur Variable „Art der Verhaltenskonsequenzen“, die neben Interventionen bei Problemen auch positive Verhaltenskonsequenzen bei erwünschtem Verhalten einschließt, werden hinsichtlich der Reaktion auf Interventionen nur Interventionen bei unerwünschtem Verhalten im Unterricht und die Schülerreaktion darauf berücksichtigt. Ob eine Intervention berechtigt ist oder nicht, ist deshalb von Interesse, weil anzunehmen ist, dass Lehrkräfte auch fälschlicherweise bei dem Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung intervenieren (z.B. wenn die Lehrkraft während der Einzelarbeit hört, dass sich jemand unterhält, aber nicht genau einordnen kann, wer beteiligt ist – vgl. „Dabeisein“). Für die Reaktionen auf Hilfestellungen ist vermutlich relevant, von wem diese angeboten werden.

Tabelle 8.2.11: Beobachtungskategorien für die Variablen „Reaktion auf Hilfestellungen“ und „Reaktion auf Interventionen durch die Lehrkraft“

	Reaktion auf Hilfestellungen	Reaktion auf Interventionen durch die Lehrkraft
Kontextbedingungen	Hilfestellung durch Lehrkraft	Intervention berechtigt
	Hilfestellung durch Mitschüler	Intervention nicht berechtigt
Schülerverhalten	Nimmt Hilfe an	Verhält sich wie gefordert (die Beobachter tragen ein, für wie lange sich der Schüler entsprechend der Intervention verhält)
	Wehrt Hilfestellung ab	Ignoriert die Intervention
		Widerspricht
		Macht sich über die Lehrkraft lustig

Die *Reaktion von Mitschülern* auf durch Schüler mit Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung verursachte Unterrichtsstörungen wird ebenfalls protokolliert (vgl. Tabelle 8.2.12, S. 163), um so ggf. Hinweise auf die Mitwirkung von Mitschülern bei der Eskalation oder Deeskalation von Unterrichtsstörungen zu erhalten.

Inwieweit es Unterrichtsstörungen gibt, die von anderen Schülern ausgehen, wird nur indirekt über die Variable „Zeitnutzung“ (Klassenmanagement) protokolliert. Da aber die Beobachter das Verhalten der Schüler mit Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung außerhalb der vorgegebenen Kategorien und Merkmale zusätzlich frei protokollieren und dazu angehalten sind, in diesen Notizen alles Auffällige aufzuschreiben, können aus diesen freien Mitschriften auch Informationen zu auffälligem Verhalten der Mitschüler gewonnen werden (z.B. wenn alle Schüler sehr unruhig arbeiten oder es einen sehr auffälligen Schüler ohne oder mit einem anderen Förderschwerpunkt gibt). Diese Informationen sind nicht systematisiert, für qualitative Analysen aber zum Teil ergiebig.

Tabelle 8.2.12: Beobachtungskategorien der Variable „Reaktion der Mitschüler“

Kategorie	Beschreibung
Beruhigen	Die Mitschüler versuchen, den Schüler mit Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung zu beruhigen bzw. durch Kooperation dazu zu bringen, wieder am Unterricht teilzunehmen.
Beschimpfen	Die Mitschüler reagieren verbal aggressiv auf den Schüler mit Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, um das problematische Verhalten zu beenden, beispielsweise indem sie ihn beschimpfen.
Ignorieren	Die Mitschüler ignorieren die Störung, die von dem Schüler mit Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung ausgeht.
Petzen	Die Mitschüler beschwerten sich bei der Lehrkraft über den Schüler mit Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, auch dann, wenn sie gar nicht selbst betroffen sind. Das setzt erstens voraus, dass die Lehrkraft die Störung selbst nicht bemerkt hat, und zweitens, dass die Störung von den betroffenen Mitschüler auch alleine bewältigt werden könnte, da ein solches Verhalten sonst eher als „Hilfe holen“ zu interpretieren wäre.
Provozieren, Sticheln	Die Mitschüler provozieren den Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung mit eher aggressiven Äußerungen dazu, in dem Verhalten fortzufahren.
Mitmachen	Die Mitschüler übernehmen das Verhalten des Schülers mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung oder unterstützen es. Der Unterschied zum Provozieren liegt darin, dass die Schüler hier gemeinsam agieren und nicht gegeneinander.
Körperliche Reaktionen/ Gewalt	Die Mitschüler versuchen mit körperlichen Mitteln, den Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung zu stoppen. Die Beobachter sind bei dieser Kategorie in besonderem Maße aufgefordert, das Geschehen in den freien Aufzeichnungen genauer zu beschreiben.

8.2.3 Weitere Erhebungsinstrumente

Die Daten, die mittels der Unterrichtsbeobachtungen erhoben wurden, werden für die Auswertung mit Daten aus zwei weiteren im Projekt „emsoz“ verwendeten Instrumenten ergänzt: Dem Fragebogen zu Freundschaften und Wohlfühlen in der Schule (FFWS, vgl. Preuss-Lausitz 2005b) und dem Teacher's Report Form (TRF, vgl. Levin/ Arnold 2005a).

Der FFWS (Fragebogen zu Freundschaften und Wohlfühlen in der Schule), der von Preuss-Lausitz bereits im Rahmen der Brandenburg-Studie erstellt wurde (vgl. Preuss-Lausitz 1997b, S. 171 ff.), wurde im Projekt „emsoz“ jährlich zur Befragung der Schüler und zur Erstellung von Soziogrammen eingesetzt. In der ersten und zweiten Klasse wurden die Schüler von den Sonderpädagoginnen, die auch die Unterrichtsbeobachtung durchführten, anhand der Fragen im Fragebogen einzeln interviewt; ab der dritten Klasse füllten sie den Bogen selbstständig innerhalb einer Unterrichtsstunde aus. Für die vorliegende Untersuchung werden die Daten aus der Befragung im zweiten Projektjahr (Schuljahr 2002/03) verwendet. Dieser Befragungstermin lag zeitnah zum zweiten Beobachtungstermin der Unterrichtsbeobachtung. Der FFWS enthält Fragen zum sozialen Hintergrund der Schüler (Anzahl der Geschwister, Herkunftssprache), soziometrische Fragen („Mit wem aus deiner Klasse *arbeitest du am liebsten zusammen?*“; „Mit wem aus deiner Klasse *wärst du am liebsten am Nachmittag zusammen*, wenn du es dir aussuchen könntest?“; „Gibt es Kinder aus deiner Klasse, mit denen du *gar nicht gern im Unterricht zusammen arbeiten würdest?*“) sowie Items zu Freundschaften, zur subjektiv wahr-

genommenen psychosozialen Situation in der Klasse, zu den Fächerpräferenzen der Schüler und zu ihrer Hilfsbereitschaft. In der vorliegenden Untersuchung werden Daten aus dem FFWS dazu verwendet, um Zusammenhänge zwischen der Unterrichtsgestaltung und der subjektiv wahrgenommenen sozialen Situation in der Klasse und der Hilfsbereitschaft der Schüler zu prüfen (vgl. Tabelle 8.2.13). Die Items der wahrgenommenen psychosozialen Situation in der Klasse werden einzeln untersucht, da eine Skalenbildung im FFWS nicht vorgesehen ist.

Tabelle 8.2.13: In der vorliegenden Untersuchung verwendete Items des FFWS

	Items	Antwortalternativen
Wahrgenommene psychosoziale Situation in der Klasse	„Ich fühle mich in der Klasse wohl“,	1. selten/ nie
	„Andere Schüler ärgern mich“,	2. manchmal
	„Ich habe Streit in der Klasse“ und	3. immer/ oft
	„Ich fühle mich in der Klasse eher allein“	
Hilfsbereitschaft	Wie gerne hilfst du anderen Kindern?	1. gar nicht gerne
		2. weniger gerne
		3. gerne
		4. sehr gerne

Der *TRF* (Teacher's Report Form) ist ein standardisierter Fragebogen, der auch in anderen Untersuchungen zur Prävalenz von Verhaltensauffälligkeiten bei Schülern verwendet wird (z.B. Remschmidt/ Walter 1990; Goetze/ Julius 2001). Im Projekt „emsoz“ wurden mit diesem Fragebogen die Lehrkräfte am Beginn und am Ende des Projekts befragt, um die Verhaltensauffälligkeiten der Schüler und Veränderungen zu erfassen (vgl. Levin/ Arnold 2005a). Der TRF besteht aus 112 Items mit konkreten Verhaltensweisen (z.B. „Summt oder macht seltsame Geräusche im Unterricht“); die befragten Lehrkräfte sollen auf einer dreistufigen Skala einschätzen, wie häufig diese Verhaltensweisen während der letzten sechs Monate auftraten. Diese Items können zu acht Syndromskalen zusammengefasst werden, die wiederum zu den beiden Breitbandskalen „Internalisierende Störung“ und „Externalisierende Störung“ zusammengefasst werden (vgl. Tabelle 8.2.14). Außerdem kann ein Gesamtproblemwert über alle Items des Fragebogens errechnet werden. Anhand der Normierungswerte kann außerdem eingeschätzt werden, ob die Angaben für einen Schüler auf einer Skala auf auffälliges, grenzwertiges oder unauffälliges Verhalten schließen lassen (vgl. Levin/ Arnold 2005a).

Tabelle 8.2.14: Skalen des TRF

Breitbandskala	Subskala
Internalisierende Störung	Delinquentes Verhalten
	Aggressives Verhalten
Externalisierende Störung	Sozialer Rückzug
	Körperliche Beschwerden
	Angst/ Depression
Keine Breitbandskala	Aufmerksamkeitsstörungen
	Soziale Probleme
	Schizoid/ zwanghaft

Im Zusammenhang mit der vorliegenden Arbeit wird mithilfe der Werte der beiden Breitbandskalen des TRF geprüft, ob die Variablen der Unterrichtssituation mit der Diagnose der Auffälligkeiten durch die Lehrkraft zusammenhängen, um Fehlinterpretationen zu vermeiden. Zu diesem Zweck werden die Werte aus der Befragung zu Projektbeginn bzw. zum Eintritt der Schüler in die Stichprobe herangezogen, da beim Übergang von der zweiten zur dritten Klasse mehrere Lehrerwechsel zu verzeichnen waren und daher die Angaben aus der Befragung zu Projektende nicht immer von den im Unterricht beobachteten Lehrkräften gemacht wurden.

Die sonderpädagogische Qualifikation der unterstützenden Lehrkräfte wird im Protokollbogen erfasst, im Projekt „emsoz“ wird sie außerdem für alle Lehrkräfte mit dem FFS (Fragebogen zur Fördersituation; vgl. Levin/ Arnold 2005b, S. 230 ff.) erfragt. Diese Fragen wurden von elf der 22 beobachteten Klassenlehrkräfte und von zehn Förderlehrkräften beantwortet. Da die Angaben zur Qualifikation der unterstützenden Lehrkräfte in einigen Protokollbögen fehlten, teils mit Hinweis auf die Lehrerbefragung, wurden die Daten aus den Protokollbögen mit den entsprechenden Angaben aus dem FFS ergänzt.

8.2.4 Kodierung und geplante Auswertung

Die Auswertung der Daten erfolgt mit SPSS; die Daten wurden von einer studentischen Honorarkraft eingegeben um die Objektivität zu erhöhen (vgl. Wellenreuther 2000, S. 45). Die Datenmatrix ist dabei so aufgebaut, dass nicht eine Zeile pro Schüler, sondern eine Zeile pro Zeiteinheit (5 Minuten) verwendet wird; die ausgewerteten Fälle sind damit die Zeiteinheiten. Auf diese Weise kann einerseits ermittelt werden, wie häufig welche Beobachtungskategorien auftreten und andererseits, welche Kategorien mit welchen anderen Kategorien zeitgleich auftreten.

Für die Kodierung selbst werden zwei unterschiedliche Strategien benutzt:

- Die Daten zur *Unterrichtsmethodik*, zur *sonderpädagogischen Förderung* und zum *aufgabenbezogenen Verhalten* der Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung werden in das fünf-Minuten-Raster kodiert und
- die Daten zum *Klassenmanagement*, zu *Reaktionen* der Schüler mit Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung auf *Hilfestellungen* und auf *Arbeitsanweisungen* sowie zu den *Reaktionen der Mitschüler* auf Unterrichtsstörungen werden stundenbezogen kodiert.

Für die Kodierung in das *fünf-Minuten-Raster* wird in der Datenmatrix jeweils für fünf Unterrichtsminuten (eine Zeiteinheit) ein Eintrag gemacht. Wenn zwei Beobachtungskategorien innerhalb einer fünfminütigen Zeiteinheit auftreten, muss bei diesem Kodierungsprinzip gewichtet werden, welche beobachtete Tätigkeit mehr Zeit in Anspruch nimmt. Dies war in der vorliegenden Untersuchung aber nur selten ein Problem; zumeist gelang es den Beobachtern, bereits während der Beobachtungsphase die Beobachtungen eindeutig dem Zeitraster zuzuordnen. Andernfalls kennzeichneten sie im Protokoll ungefähr den Zeitpunkt des Wechsels. Bei der Eingabe in SPSS wurde dann dasjenige Merkmal kodiert, welches laut der freien Aufzeichnungen in der jeweiligen Zeiteinheit dominiert. Dieses Problem bezieht sich überwiegend auf das aufgabenbezogene Schülerverhalten, da die Unterrichtsmethodik und die Organisation der Förderung relativ zeitstabil

sind und die Variablen zum Klassenmanagement ausgezählt wurden (s.u.). Durch das Zusammenfassen der Kategorien zum aufgabenbezogenen Schülerverhalten (s.u.) sind die Kategorien, anhand derer die Zusammenhänge geprüft werden, letztendlich aber relativ grob; dadurch wird dieses Problem deutlich verringert.

Für die *stundenbezogene Kodierung* werden die Häufigkeiten der einzelnen Kategorien der Variablen des Klassenmanagements ausgezählt und pro Unterrichtsstunde eingegeben. Dies ist darin begründet, dass das Dabeisein, die Klarheit, die Zeitnutzung im Unterricht und der Umgangsstil den in Kap. 5.3.6 vorgestellten Forschungsergebnissen zufolge eher präventiv Unterrichtsstörungen vorbeugen, indem sie das Aufmerksamkeitsverhalten positiv beeinflussen. Hinzu kommt, dass ihr Auftreten an Bedingungen geknüpft ist (Störungssituationen bzw. Situationen mit positiver Zuwendung) und daher nur in den entsprechenden Situationen beobachtet werden kann. Letzteres gilt auch für die Reaktionen der Mitschüler auf Unterrichtsstörungen.

Als kombinierte Variablen werden die Merkmalsausprägungen der Variablen „Reaktionen der Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung auf Hilfestellungen“ (Helfer kombiniert mit Reaktion) und „Reaktionen der Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung auf Interventionen“ (Berechtigung der Intervention kombiniert mit Reaktion des Schülers) ausgezählt und ebenfalls pro Stunde eingegeben.

Auch die Art der Verhaltenskonsequenzen wird stundenbezogen kodiert, indem die einzelnen Konsequenzen pro Stunde ausgezählt und pro Stunde einmal eingetragen werden (z.B. unabsichtsvolles Ignorieren: 5 Mal; absichtsvolles Ignorieren, 3 Mal usw.), denn für diese Variable gilt das gleiche wie für die anderen Variablen des Klassenmanagements: Das Auftreten von Verhaltenskonsequenzen ist an Bedingungen geknüpft (besonders angemessenes bzw. unangemessenes Schülerverhalten), und es ist zu erwarten, dass die Art der Konsequenzen eher mittelfristig auf das Schülerverhalten wirkt. Hinzu kommt, dass teilweise mehrere unterschiedliche Konsequenzen in einer Zeiteinheit beobachtet werden, und die Zeiteinheiten zu grob sind um Beziehungen zwischen einer Verhaltenskonsequenz, die in einem Zeitabschnitt beobachtet wird, und der Methodik bzw. dem Schülerverhalten in dem selben Zeitabschnitt herzustellen. Die Reaktionen von Schülern auf Interventionen und auf Hilfestellungen werden daher in eigenen kombinierten Variablen erfasst (vgl. Kap. 8.2.2.5, Tabelle 8.2.11). Mit dieser Variable wird zwar nicht die Art der Interventionen erfasst, sie lassen sich jedoch aufgrund der Struktur des Protokollbogens problemlos zurückverfolgen. In der vorliegenden Untersuchung wird dies allerdings nicht quantitativ ausgewertet, weil die Anzahl der Interventionen pro Unterrichtsstunde zu gering ist.

Die Angaben zum *aufgabenbezogenen Verhalten* der Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung werden in der Auswertung nachträglich in drei Kategorien zusammengefasst. Die Zuordnung ist in Tabelle 8.2.10 (Kap. 8.2.2.5) wiedergegeben. Die zusammengefassten Werte werden ebenfalls in das fünf-Minuten-Raster kodiert. Diese Skala enthält folgende Merkmalsausprägungen:

1. Aufgabenbezogenes, regelkonformes Verhalten;
2. Nicht erkennbar aufgabenbezogenes, aber ruhiges, d.h. zumindest nicht offen regelwidriges Verhalten;

3. Nicht aufgabenbezogenes, unruhiges Verhalten, das schulischen Verhaltensnormen offen zuwiderläuft (Unterrichtsstörungen).

Die einzige Beobachtungskategorie, deren Einordnung nicht eindeutig ist, ist bei der Arbeit im Klassenverband die Kategorie „sachangemessene Beiträge ohne Melden“, da dies eine Unterrichtsstörung ist, die allerdings gleichzeitig aufgabenbezogene Mitarbeit erkennen lässt. Damit lässt sie sich in beide Kategorien begründbar einordnen. In dieser Untersuchung wird dieses Merkmal entsprechend der Fragestellung in die dritte Kategorie eingeordnet, denn gerade für Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung ist das Lernen von Regeln des sozialen Umgangs – z.B. sich gegenseitig ausreden zu lassen – Gegenstand der Förderung.

Zum Klassenmanagement wird außerdem aus den Variablen „Klarheit“, „Dabeisein“ und „Umgangsstil“ eine *Gesamtskala Klassenmanagement* gebildet, um Zusammenhänge zwischen dem Klassenmanagement und anderen Variablen prüfen zu können. Für jede der Variablen werden maximal zwei Punkte addiert, damit alle drei Variablen gleich gewichtet sind. Dadurch liegen die Werte auf dieser Skala zwischen 0 und 6; ein hoher Wert entspricht den in der Literatur empfohlenen Strategien (vgl. Kap. 5.3.6):

- Zwei Punkte für das Dabeisein: Je ein Punkt dafür, dass die Lehrkraft immer sofort interveniert und dass sie immer den richtigen Schüler anspricht.
- Zwei Punkte für die Klarheit: Ein Punkt dafür, dass die Arbeitsanweisungen klar sind und je ein halber Punkt dafür, dass Unterrichtsinhalte und -ablauf strukturiert sind.
- Zwei Punkte für den Umgangsstil, wenn er als sicher eingeschätzt wird bzw. ein Punkt, wenn er als teilweise sicher eingeschätzt wird.

Wenn Angaben in einem oder mehreren der drei Bereiche fehlen, wurden die Stunden als fehlende Werte kodiert. Dies gilt auch für Unterrichtsstunden, in denen keine Arbeitsanweisungen beobachtet werden. Die Dimensionen „Zeitnutzung“ und „Art der Verhaltenskonsequenzen“ werden nicht berücksichtigt, denn die Zeitnutzung ist nicht nur ein Merkmal der Lehrkraft, sondern der gesamten Unterrichtssituation, und die Art der Verhaltenskonsequenzen hat Überschneidungen mit den Dimensionen „Dabeisein“ (negative Sanktionen) und „Umgangsstil“ (Verstärkung angemessenen Verhaltens). Der Gesamtskala Klassenmanagement liegen ebenso wie den einzelnen Variablen, aus denen sie besteht, die Unterrichtsstunden als Einheit zu Grunde.

Zur Bildung von Untergruppen werden die beobachteten Unterrichtsstunden hinsichtlich des Klassenmanagements dichotomisiert, d.h. sie werden in zwei Gruppen aufgeteilt, die miteinander verglichen werden: In Unterrichtsstunden mit günstigem Klassen- und Konfliktmanagement und in Unterrichtsstunden mit mittlerem bis ungünstigem Klassen- und Konfliktmanagement. Der Trennwert wird bei 4,75² angesetzt. Dies entspricht einem Mediansplit, bei dem alle Fälle, die genau auf dem Median (5,0) liegen, der günstigeren Gruppe zugeordnet werden. Obwohl sich dadurch die Größe der beiden Gruppen stärker unterscheidet als dies der Fall wäre, wenn man als Trennwert 5.25 wählen würde (d.h. alle Fälle, die genau auf dem Median liegen, der ungünstigeren Gruppe zurechnen wür-

2 Die Skala enthält 0,5er-Schritte, sodass dieser Trennwert eindeutig ist: Unterrichtsstunden mit einem Klassenmanagement von 4,75 gibt es nicht. Stunden mit einem Wert von 4,5 liegen eindeutig unter, Stunden mit einem Wert von 5,0 eindeutig über diesem Wert.

de), erscheint dieses Vorgehen aus inhaltlichen Gründen geboten, denn andernfalls würde der Maßstab für ein günstiges Klassenmanagement sehr hoch angesetzt.

Für die statistische Auswertung werden die Häufigkeiten für die einzelnen Merkmale errechnet. Außerdem werden die in den Hypothesen (vgl. Kap. 7) formulierten Zusammenhänge geprüft, d.h.

- Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Möglichkeiten der Unterrichtsgestaltung (Rahmenbedingungen innerhalb der Klasse, Methodik, Förderung, Klassenmanagement),
- Zusammenhänge zwischen der Unterrichtsgestaltung und dem Schülerverhalten sowie
- Zusammenhänge zwischen der Unterrichtsgestaltung und der mit dem FFWS erhobenen subjektiv wahrgenommenen psychosozialen Situation in der Klasse.

Um Zusammenhänge zwischen dem stundenbezogen codierten Klassenmanagement und methodischen Entscheidungen der Lehrkraft, der Organisation der Förderung durch die unterstützende Lehrkraft bzw. dem Schülerverhalten prüfen zu können, werden Stundenkennwerte verwendet:

- Differenzierung: Stunden mit vs. Stunden ohne Differenzierung;
- Mitentscheidungsmöglichkeiten: Stunden mit vs. Stunden ohne Mitentscheidungsmöglichkeiten;
- Organisation der Förderung: Stunden, in denen die Lehrkräfte während der gesamten Unterrichtszeit gemeinsam im Raum bleiben vs. Stunden, in denen eine Lehrkraft während der Arbeitsphase mit Schülern den Raum verlässt. Stunden, in denen die unterstützende Lehrkraft für eine nur kurze Zeit den Raum verlässt (eine Stunde), um nach Schülern zu sehen, die außerhalb des Raumes arbeiten, werden als gemeinsame Stunden kategorisiert;
- Schülerverhalten: Zur Kategorisierung der Unterrichtsstunden wird der Modalwert des Schülerverhaltens herangezogen, d.h. die Stunden werden danach kategorisiert, welches Verhalten der Schüler am häufigsten zeigt. Treten zwei Merkmale gleich häufig auf (fünf Stunden), wird das Merkmal mit dem höheren Wert, d.h. das weniger angemessene Verhalten, kategorisiert, da auf diese Weise berücksichtigt wird, dass aufgrund der dreistufigen Skala dann insgesamt das nicht aufgabenbezogene Verhalten insgesamt überwiegt³.

Zur Prüfung der Zusammenhänge zwischen dem FFWS und den methodischen Entscheidungen der Lehrkraft, der Anzahl der Sitznachbarn bzw. dem Klassenmanagement müssen die Daten aus der Unterrichtsbeobachtung auf Schülerebene aggregiert werden. Dies wird folgendermaßen durchgeführt:

- Differenzierung: Klassen mit geringer Anzahl binnendifferenzierter Unterrichtsstunden (weniger als zwei) vs. Klassen mit höherer Anzahl binnendifferenzierter Unterrichtsstunden (zwei und mehr);

3 Beispiel: Ein Schüler verhält sich in vier Zeiteinheiten aufgabenbezogen, in vier Zeiteinheiten nicht aufgabenbezogen und ruhig und in einer Zeiteinheit nicht aufgabenbezogen und unruhig. In diesem Fall wird das Schülerverhalten in der Stunde als vorwiegend nicht aufgabenbezogen und ruhig codiert. Stunden, in denen alle drei Verhaltenskategorien gleich häufig sind, kommen im Datensatz der vorliegenden Untersuchung nicht vor.

- Mitentscheidungsmöglichkeiten: Klassen mit geringer Anzahl an Unterrichtsstunden mit Mitentscheidungsmöglichkeiten (weniger als zwei) vs. Klassen mit höherer Anzahl an Unterrichtsstunden mit Mitentscheidungsmöglichkeiten (zwei und mehr);
- Anzahl der Sitznachbarn: Es wird die Sitzordnung im Klassenraum berücksichtigt. Wenn diese zwischen den Beobachtungsterminen gewechselt hat, wird die Sitzordnung der zweiten Unterrichtsbeobachtung herangezogen, da diese zeitlich näher zum Befragungstermin mit dem FFWS stattfindet; und
- Klassenmanagement der Klassenlehrkraft: Das Klassenmanagement der Klassenlehrkraft wird nur als dichotomisierte Variable verwendet, um Scheingenauigkeiten zu vermeiden. In Fällen, in denen die Klassenlehrkraft gleich häufig in beiden Gruppen kategorisiert ist, wird die ungünstigere Gruppe gewählt. Dieser Fall tritt in den vorliegenden Daten aber nicht auf. Die Klassenlehrkraft wird deshalb gewählt, weil davon auszugehen ist, dass diese am meisten Zeit mit der Klasse verbringt und für die Schüler die Hauptbezugsperson innerhalb des Lehrerkollegiums ist.

Aufgrund des Skalenniveaus der Daten werden für die Auswertung vorrangig der χ^2 -Test sowie Kreuztabellen verwendet. Ausnahmen bilden die Daten aus dem FFWS und die stunden- bzw. klassenbezogenen Daten zu den Mitentscheidungsmöglichkeiten, der Anzahl der Sitznachbarn, dem Klassenmanagement und dem Schülerverhalten sowie die Daten zur Differenzierung in der Klasse: Diese Daten können als ordinalskaliert interpretiert werden; daher kann für diese Tests Kendall-Tau-b verwendet werden. Dieses Maß liefert eine Angabe zur Stärke des Zusammenhanges (zwischen -1 und 1) sowie Angaben zur Signifikanz und ist auch für kleine Stichproben anwendbar (vgl. Bortz/Lienert 1998, S. 247 ff., Holzkamp 1970, S. 419).

8.3 Durchführung der Unterrichtsbeobachtung

8.3.1 Beobachter und Beobachterschulung

Für die Unterrichtsbeobachtung konnten vier Sonderpädagoginnen mit Erfahrung in der sonderpädagogischen Förderung im Bereich emotionale und soziale Entwicklung sowie vier studentische Honorarkräfte eingesetzt werden⁴. Sowohl die Sonderpädagoginnen als auch die Studierenden waren bereits aus den Schülerbefragungen (vgl. Preuss-Lausitz 2005b; Kap. 8.2.3) in den Klassen bekannt. Die Sonderpädagoginnen hatten darüber hinaus bereits die Befragung der Klassen- und Förderlehrkräfte durchgeführt (vgl. Levin/Arnold 2005a) und standen somit in Kontakt zu den Lehrkräften. Wenn ein oder zwei Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung zur Klasse gehörten, wurde der Unterricht von einer Sonderpädagogin und einem Studierenden beobachtet. Bei mehr als zwei Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung wurde die Beobachtung von einer Sonderpädagogin und zwei Studierenden durchgeführt. Eine Klasse mit mehr als vier Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung gab es in der Stichprobe nicht. Die Sonderpädagoginnen und die Studierenden teilten sich die Beobachtungsaufgaben wie folgt:

⁴ Die Sonderpädagoginnen waren tatsächlich Frauen, daher wird hier die weibliche Form verwendet. Unter den Studierenden waren drei Studentinnen und ein Student.

- Beide Beobachter hielten die *Rahmenbedingungen*, die *Unterrichtsmethodik* und in doppelt besetzten Stunden die *Sonderpädagogische Förderung* fest,
- Die Sonderpädagogin notierte außerdem das *Klassenmanagement* der Lehrkräfte und
- Die Studierenden hielten das *Verhalten* von ein bis höchstens zwei Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung sowie ggf. die Reaktionen der Mitschüler auf Unterrichtsstörungen fest.

Dadurch konnte ein breiteres Spektrum an Variablen beobachtet werden, als es mit nur einem Beobachter pro Klasse bzw. einer vollständigen Beobachtung aller Variablen durch zwei Beobachter möglich gewesen wäre. Allen Beobachtern standen alle Seiten des Beobachtungsprotokolls zur Verfügung, sodass es bei Bedarf auch möglich war, auffällige Ereignisse außerhalb des eigenen Beobachtungsbereichs zu notieren. Von dieser Möglichkeit wurde aber nur sehr selten Gebrauch gemacht. Wenn in doppelt besetzten Stunden eine Lehrkraft mit einem oder mehreren Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung den Raum verließ, wurde sie von dem Studierenden beobachtet; die Sonderpädagogin blieb im Klassenraum. Es wurden jeweils ganze Unterrichtsstunden beobachtet, d.h. beide Beobachter mussten bis zu 50 Minuten lang ohne Zwischenpause den Unterricht beobachten. Die beobachteten Ereignisse wurden im fünf-Minuten-Raster mit Strichen gekennzeichnet. Weiterhin gibt es die Möglichkeit, schnelle Änderungen oder ein häufigeres Auftreten eines Merkmals innerhalb der fünf Minuten zu kennzeichnen und im Zweifelsfall mithilfe der freien Aufzeichnungen genau zu beschreiben.

In einer für alle Beobachter verbindlichen zweistündigen Schulung⁵ wurden die Beobachtungskategorien geklärt und es wurden Abgrenzungskriterien formuliert. Weiterhin wurden mittels eines Diskriminationstrainings (vgl. Anhang 2 sowie Hinsch 1998, S. 98f.⁶) die Kategorien für den Umgangsstil der Lehrkraft mit den Schülern erarbeitet. Den Beobachtungsbogen in einem Pretest zu erproben und dann zu modifizieren war wegen des kurzen Vorlaufs nicht möglich.

8.3.2 Untersuchungsverlauf

Geplant war, in jeder Klasse von November 2002 bis August 2003 jeweils zwei Unterrichtsstunden an zwei unterschiedlichen Tagen, also insgesamt vier Unterrichtsstunden pro Klasse, zu beobachten. Bei 22 Klassen sind das insgesamt 88 geplante Unterrichtsstunden mit insgesamt 792 Zeiteinheiten (bei neun Zeiteinheiten bzw. 45 Minuten pro Unterrichtsstunde). In mindestens zwei der beobachteten Stunden sollte die Klassenlehrkraft unterrichten. Mindestens eine der beobachteten Stunden sollte außerdem eine doppelt besetzte Unterrichtsstunde sein. Die Beobachtungstermine wurden von den beobachtenden Sonderpädagoginnen mit den Klassenlehrkräften vereinbart und selbstständig mit den studentischen Honorarkräften koordiniert.

5 Die personelle Ausstattung des Forschungsprojektes ließ eine längere Schulung leider nicht zu.

6 Im Original enthält das Diskriminationstraining Alltagssituationen, für die die Teilnehmer entscheiden müssen, ob die beschriebene Person sich aggressiv, sicher oder unsicher verhält. Für die hier eingesetzte Beobachterschulung wurden die Alltagssituationen des Diskriminationstrainings durch eigens entworfene Schulsituationen ersetzt.

Das Design erwies sich als realistisch. Kooperationsprobleme mit den Lehrkräften gab es nur vereinzelt; lediglich eine Klasse konnte gar nicht beobachtet werden. Wegen der unterschiedlichen organisatorischen Voraussetzungen an den Schulen konnte der Plan, pro Klasse mindestens eine doppelt besetzte Unterrichtsstunde zu beobachten, nicht in allen Klassen umgesetzt werden (vgl. Kap. 9.2.2). Außerdem wurden in einigen Schulen die Unterrichtsstunden wegen „Hitzefrei“ verkürzt um zu vermeiden, dass die Fächer, die in den 5. und 6. Stunden unterrichtet werden, bei heißem Wetter überdurchschnittlich oft ausfallen. Insgesamt wurden 82 Unterrichtsstunden mit zusammen 703 Zeiteinheiten von je fünf Minuten beobachtet, das sind sechs Stunden weniger als geplant. Die Länge der beobachteten Stunden betrug durchschnittlich 43,1 Minuten (SD: 4,40), sie variierte zwischen 20 und 45 Minuten. Meist wurde die zweite, dritte oder vierte Stunde am Vormittag beobachtet; in sieben der 82 Unterrichtsstunden wurden eine erste oder eine fünfte Stunde beobachtet. Eine sechste Stunde wurde lediglich einmal beobachtet.

Das Verhalten der Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung sowie die Zusammenhänge zwischen Schülermerkmalen und der Unterrichtsgestaltung werden nicht klassenbezogen ausgewertet, sondern schülerbezogen. Da in einigen Klassen mehrere Schüler mit Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung unterrichtet werden, besteht die Stichprobe in diesen Analysen aus 122 Unterrichtsstunden mit insgesamt 1052 Zeiteinheiten⁷.

8.3.3 Beschreibung der beobachteten Schüler und ihrer Klassen

Die Unterrichtsbeobachtung fand im zweiten Jahr des Projekts „emsoz“ statt; somit waren die beobachteten Kinder in der zweiten und der fünften Klasse (Wedding) bzw. in der zweiten Klasse (Mitte). Insgesamt wurden 33 Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung beobachtet, die sich auf 22 Schulklassen verteilen, das sind alle Schüler mit diesem Förderschwerpunkt, die im Schuljahr 2002/03 eine zweite oder fünfte Grundschulklasse in den beiden untersuchten Bezirken besuchten (vgl. Kap. 8.1.1).

Erwartungsgemäß ist der Jungenanteil in der Stichprobe sehr hoch (88%); die Lehrkräfte sind dagegen zum überwiegenden Anteil weiblich (19 der 22 Lehrkräfte bzw. 86%). Der Anteil von Kindern mit nicht deutscher Herkunftssprache ist überraschenderweise bei den Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung (36%) niedriger als bei den Schülern ohne Förderbedarf (54%). Dieser Unterschied ist statistisch signifikant ($\chi^2_{(1, N=482)} = 3.99, p \leq .05$). Im Ortsteil Mitte wurden insgesamt weniger Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung beobachtet als im Ortsteil Wedding (vgl. Tabelle 8.3.1). Dies ist dadurch bedingt, dass im Ortsteil Mitte die fünften Klassen nicht in die Untersuchung einbezogen wurden.

7 In einer Klasse mit zwei Schülern mit Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung werden die beobachteten Unterrichtsstunden beispielsweise doppelt gezählt. Bei 33 Schülern kommt man mit dieser Zählweise auf insgesamt 132 geplante Beobachtungsstunden. Auf dieser Grundlage wurden somit 10 Unterrichtsstunden weniger beobachtet als geplant.

Tabelle 8.3.1: Beschreibung der Schüler

	Schüler mit emsoz		Mitschüler		$\chi^2(1; N = 482)$	Signifikanz
	N	%	N	%		
Geschlecht						
Junge	29	88	231	51	16.42	p < .001
Mädchen	4	12	218	49		
Herkunftssprache						
deutsch	21	64	205	46	3.99	p < .05
andere	12	36	244	54		
Ortsteil						
Mitte	9	27	135	30	0.12	n.s.
Wedding	24	73	314	70		
Jahrgang						
2. Klasse	21	64	296	66	0.07	n.s.
5. Klasse	12	36	153	34		
Gesamt	33	100	449	100		

Zu den *Verhaltensauffälligkeiten* der beobachteten Schüler mit Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung liegen von 31 der 33 beobachteten Schüler Daten aus dem TRF (vgl. Kap. 8.2.3; Levin/ Arnold 2005a, S. 134 ff.) vor, mit dem in standardisierter Form das Urteil der Lehrkraft über Verhaltensauffälligkeiten eines Schülers erhoben wurde. Von diesen Schülern waren nach den Kriterien dieses Fragebogens drei Schüler unauffällig. Externalisierende Verhaltensauffälligkeiten treten nur geringfügig öfter auf als internalisierende; ungefähr die Hälfte der Schüler wird in beiden Bereichen als problematisch eingestuft (vgl. Tab.8.3.2).

Tabelle 8.3.2: Art der Verhaltensauffälligkeiten

TRF-Ergebnisse	Schüler	
	N	%
unauffällige Schüler	3	10
Schüler mit internalisierenden Verhaltensauffälligkeiten	5	16
Schüler mit externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten	8	26
Schüler mit internalisierenden und externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten	15	48
Gesamt	31	100
Fehlend	2	

Ob die Schüler mit Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung *Psychopharmaka und Psychotherapie* bekommen, wurde in der Befragung der Klassenlehrkräfte (vgl. Levin 2005) erhoben, die bei einigen Schülern bereits im ersten Projektjahr stattfand. Es liegen zu 27 der 33 beobachteten Schüler diese Daten vor, darunter zu allen vier Mädchen. Sieben Schüler, zu denen diese Ergebnisse vorliegen, sind nicht deutscher Herkunftssprache. Psychopharmaka werden acht Jungen mit deutschsprachigem Hintergrund verabreicht (29,6% der Schüler, von denen Angaben vorliegen). Einer dieser Jungen bekommt Neuroleptika, die übrigen sieben Jungen bekommen Stimulanzien wie beispielsweise Ritalin. Sechs Kinder werden psychotherapeutisch behandelt (22,2% der Schüler): Ein Junge nicht deutscher Herkunftssprache nimmt an einer Spieltherapie teil;

fünf Jungen aus deutschsprachigen Elternhäusern werden verhaltenstherapeutisch behandelt. Da die Teilstichproben (Jungen vs. Mädchen bzw. Kinder mit vs. Kinder ohne Migrationshintergrund) sehr klein sind, lassen sich daraus jedoch keine Zusammenhänge mit dem Geschlecht bzw. dem Migrationshintergrund generalisieren.

Die *Klassengröße* beträgt im Durchschnitt 21,8 Schüler (SD: 3,13), dabei variieren die Klassengrößen zwischen 15 und 28 Schülern. Die Klasse mit den 15 Schülern ist insofern eine Ausnahme, als dass in dieser Klasse lediglich ein Kind angibt, zu Hause nur deutsch zu sprechen – das ist das Kind mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. Zu vermuten ist daher, dass in dieser Klasse Schüler mit erhöhtem Förderbedarf besonders im sprachlichen Bereich zusammengefasst sind. Die Anzahl der Kinder mit Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, die in einer Klasse gemeinsam unterrichtet werden, schwankt zwischen einem (in 15 Klassen bzw. 68% der Klassen) und vier Kindern (in einer Klasse bzw. 5% der Klassen; $M = 1,5$; $SD = 0,86$).

8.4 Beobachterübereinstimmung

Um Daten zur Beobachterübereinstimmung zu erhalten, wurde für die Kategorien, die von mehreren Beobachtern beobachtet wurden, errechnet, wie hoch der Anteil der Zeiteinheiten ist, in denen alle Beobachter das selbe Merkmal protokolliert haben. Außerdem wurde errechnet, wie hoch die Beobachterübereinstimmung in allen Variablen, die von zwei Beobachtern beobachtet wurden, zusammengekommen ist (vgl. Tabelle 8.4.1). Auf eine Zufallskorrektur wurde verzichtet, da die Anzahl der Alternativen relativ hoch ist und daher das Problem einer zufälligen Beobachterübereinstimmung als marginal anzusehen ist.

Tabelle 8.4.1: Beobachterübereinstimmung (in Prozent der beobachteten Zeiteinheiten)

Merkmal	Übereinstimmung %
Unterrichtsform	78,6
Sozialformen	80,9
Differenzierung	81,5
Wahlmöglichkeiten	88,3
Förderung in doppelt besetzten Stunden	68,0
Konfliktmanagement in doppelt besetzten Stunden	82,7
Alle Variablen	81,5

Wie aus Tabelle 8.4.1 ersichtlich ist, ist die Übereinstimmung zwischen den Beobachtern in der vorliegenden Untersuchung im Durchschnitt als zufriedenstellend zu beurteilen (vgl. Wellenreuther 2000, S. 298 sowie zum Vergleich die Untersuchungen von Feuser/Meyer 1987, S. 108; Goetze/ Jäger 1991, S. 34; Schäfer 1991, S. 64 ff.). Klar zu niedrig liegt sie für die Variable „Art der Förderung in doppelt besetzten Stunden“ (68%); für die Variable „Unterrichtsformen“ (79%) liegt sie leicht unter der Grenze von 80%. Diese beiden Variablen enthalten vergleichsweise viele Beobachtungskategorien, sodass das Risiko für eine niedrigere Beobachterübereinstimmung hier erhöht ist.

Die Analyse der Beobachtungsfehler ergibt darüber hinaus folgende Fehlerquellen:

- Die fünfminütigen Zeitintervalle wurden unterschiedlich gesetzt, d.h. der Beginn der Unterrichtsstunde wurde von den Beobachtern unterschiedlich interpretiert und infolge dessen wurde das selbe Ereignis von den Beobachtern bei ansonsten gleichem Stundenverlauf unterschiedlichen Zeiteinheiten zugeordnet.
- Bei der Dateneingabe in SPSS wurden Daten falsch kodiert.
- Mit bestimmten Unterrichtsformen gab es Probleme, dies betrifft besonders die Einordnung mündlicher Übungsformen (z.B. gemeinsames Lösen oder Kontrollieren von Aufgaben), die im Protokollbogen nicht vorgesehen waren und zum Teil als vorgegebene Aufgabe, zum Teil als „sonstiges“ erfasst wurden.
- Bei den Sozialformen, den Wahlmöglichkeiten und der Differenzierung gab es systematische Einordnungsfehler der Beobachter, diese konnten meist rasch geklärt werden und traten daher vorwiegend zu Beginn der Unterrichtsbeobachtungen auf.
- In der Variable „Organisation der Förderung“ wurden die Kategorien, die für Beobachtungen während der Arbeit im Klassenverband vorgesehen waren, von einigen Beobachtern auch zum Protokollieren von Ereignissen in Arbeitsphasen verwendet; dies betrifft besonders die Kategorie „Förderlehrkraft beobachtet Schüler“. Außerdem erwiesen sich die Kategorien „Förderlehrkraft steht allen Schülern zur Verfügung“ und „Förderlehrkraft arbeitet mit anderen Problemschülern im Raum“ als nicht hinreichend trennscharf.
- Zu bedenken ist auch, dass für die Beobachterschulung lediglich zwei Stunden zur Verfügung standen, sodass die Beobachter nur anhand von abstrakten Situationen, nicht aber anhand von Videoaufzeichnungen geschult werden konnten. Umgekehrt bedeutet dies aber, dass der benutzte Beobachtungsbogen bereits mit einem relativ geringen Schulungsaufwand zu akzeptablen Ergebnissen geführt hat.

Die freien Aufzeichnungen, die die Beobachter außerhalb des geschlossenen Beobachtungsrasters vornahmen, erwiesen sich als hinreichend differenziert, um mit ihrer Hilfe die Ursachen für divergierende Beobachterurteile pro Zeiteinheit zu analysieren und die Fehler zu korrigieren. In Klassen, in denen drei Beobachter eingesetzt wurden, wurde außer bei offensichtlichen Fehlern die Einschätzung der Mehrheit der Beobachter übernommen. Die Kategorie „Unterrichtsformen“ wurde nachträglich mit Hilfe der freien Aufzeichnungen um das Merkmal „mündliche Übungen“ ergänzt.

9. Darstellung der Ergebnisse

9.1 Einführung

In diesem Kapitel wird berichtet, wie der gemeinsame Unterricht mit Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung in den beobachteten Klassen gestaltet wird und wie die unterschiedlichen unterrichtlichen Kontextbedingungen mit dem direkt beobachtbaren Verhalten der Schüler sowie mittelfristig mit ihrer Schulzufriedenheit zusammenhängen. Entsprechend der Gliederung der Hypothesen in Kap. 7 wird in diesem Kapitel zunächst die Unterrichtsgestaltung der Lehrkräfte beschrieben, gegliedert in Ergebnisse zu methodischen Entscheidungen der Lehrkraft, zur sonderpädagogischen Förderung und zum Klassen- und Konfliktmanagements der beobachteten Lehrkräfte (vgl. Kap. 9.2). Darauf aufbauend wird untersucht, wie sich die Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung im Unterricht verhalten und wie sich ihr Verhalten unter den unterschiedlichen unterrichtlichen Bedingungen unterscheidet; um die Ergebnisse besser interpretieren zu können, werden ggf. auch Zusammenhänge zu der mit dem TRF erhobenen Art der Verhaltensprobleme geprüft (vgl. Kap. 9.3, zum TRF vgl. Kap. 8.2.3). In einem dritten Abschnitt werden mögliche Zusammenhänge zwischen der Unterrichtssituation und der Schulzufriedenheit, d.h. der subjektiven Sicht der sozialen Situation in der Klasse, der Einstellung zum Unterricht und der Hilfsbereitschaft der Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, geprüft (vgl. Kap. 9.4). Zu diesem Zweck wird auf Daten zurückgegriffen, die außerhalb der Unterrichtsbeobachtung im Rahmen des Projekts „emsoz“ erhoben wurden (FFWS; vgl. Kap. 8.2.3).

Um die quantitativen Ergebnisse zu illustrieren, werden in einem weiteren Abschnitt drei Schüler und der Unterricht in ihren Klassen exemplarisch vorgestellt (vgl. Kap. 9.5). Außerdem besteht bei der Anwendung quantitativer Verfahren in der Unterrichtsforschung grundsätzlich die Gefahr, wichtige Zusammenhänge zu übersehen, da es durch den hohen Grad an Vorstrukturierung nicht möglich ist, die gesamte Komplexität des Unterrichtsgeschehens vollständig abzubilden. Quantitative Ergebnisse liefern so gesehen grundsätzlich nur einen Teilausschnitt aus der Unterrichtswirklichkeit (vgl. Ramseger 1977, S. 56; Atteslander 2003, S. 82 ff.). Daher können die vorgestellten Fallstudien auch dazu dienen, die quantitativ festgestellten Zusammenhänge an konkreten Einzelfällen zu bestätigen, zu relativieren oder um Vermutungen über vorher unbekannte Zusammenhänge zu ergänzen – unter der Berücksichtigung, dass mit Fallstudien grundsätzlich nur Aussagen darüber gemacht werden können, welche Zusammenhänge es geben könnte, nicht, wie wahrscheinlich deren Auftreten ist. Zur Feststellung von Wahrscheinlichkeiten sind quantitative Auswertungen notwendig.

9.2 Beschreibung der Unterrichtsgestaltung

9.2.1 Methodische Entscheidungen der Lehrkräfte

Für die Auswertung hinsichtlich der Frage, welche methodischen Entscheidungen die Lehrkräfte in Grundschulklassen mit Schülern mit Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung treffen, werden die Beobachtungen aus 82 Unterrichtsstunden mit insgesamt 703 Zeiteinheiten ausgewertet (vgl. Kap. 8.3.2; 8.3.3). Tabelle 9.2.1.1 zeigt, wie sich die beobachteten Unterrichtsstunden auf die unterschiedlichen Unterrichtsfächer verteilen. Wegen der Vergleichbarkeit der Methodik konzentriert sich die Beschreibung der Unterrichtsmethodik nur auf Unterrichtsfächer, in denen u.a. schriftlich gearbeitet wird (Mathematik, Sachunterricht, Deutsch, Englisch und der vorfachliche Unterricht); das sind 71 Unterrichtsstunden mit insgesamt 608 Zeiteinheiten.

Tabelle 9.2.1.1: Beobachtete Unterrichtsstunden nach Fächern

Fach	Beobachtete Unterrichtsstunden	
	N	%
Deutsch	25	30,5
Vorfachlicher Unterricht	20	24,4
Mathematik	17	20,7
Englisch	5	6,1
Sachunterricht	4	4,9
Kunst	4	4,9
Musik	4	4,9
Sport	2	2,4
Sonstiges (Schulfest)	1	1,2
Gesamt	82	100,0

Ergebnisse zu Hypothese 7.2.1.1: In mindestens 30% der Unterrichtszeit wird an differenzierten Aufgabenstellungen gearbeitet.

Binnendifferenzierung wird in insgesamt 32% der Unterrichtszeit, die für fachliche Inhalte verwendet wird, beobachtet; Zeiträume, die für organisatorische Dinge oder zum Frühstück verwendet werden, werden dabei aus Gründen der Vergleichbarkeit mit der Untersuchung von Dumke u.a. (1991, vgl. Kap. 5.2.1) nicht berücksichtigt. Dabei werden in 41% der Unterrichtsstunden in Fächern mit schriftlichen Anteilen (29 von 71) differenzierte Aufgabenstellungen beobachtet; diese verteilen sich auf 77% der beobachteten Klassen (17 von 22).

Hypothese 7.2.1.1 kann somit angenommen werden: Die Empfehlung, im gemeinsamen Unterricht die Aufgabenstellungen zu differenzieren, wird im Unterricht mit Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung in ähnlichem Maße wie in anderen Integrationsklassen umgesetzt (vgl. Dumke 1991; Kap. 5.2.1).

Ergebnisse zu Hypothese 7.2.1.2: Die soziale Differenzierung hat einen ähnlichen Stellenwert wie die Differenzierung der Aufgabenmenge oder des Anforderungsniveaus.

Die detaillierte Analyse der Binnendifferenzierung bezieht sich nur auf schriftliche Arbeitsphasen (311 Zeiteinheiten), denn die Lehrkräfte können zwar auch in mündlichen Arbeitsphasen unterschiedliche Leistungsanforderungen stellen; inwieweit dies aber bewusst geschieht, lässt sich durch Beobachtung nur sehr schwer erfassen. In diesen Arbeitsphasen wird zu 76% an vorgegebenen schriftlichen Aufgaben und zu 24% in offenen Unterrichtsformen gearbeitet. In 48% der beobachteten Zeit, die für schriftliche Arbeitsphasen genutzt wird, werden die Aufgabenstellungen nicht differenziert. Findet hingegen Differenzierung statt, wird meist nach mehreren unterschiedlichen Kriterien differenziert. In nur 12% der beobachteten Zeit wird ausschließlich quantitativ differenziert (Differenzierung der Aufgabenmenge; vgl. Abb. 9.2.1.1).

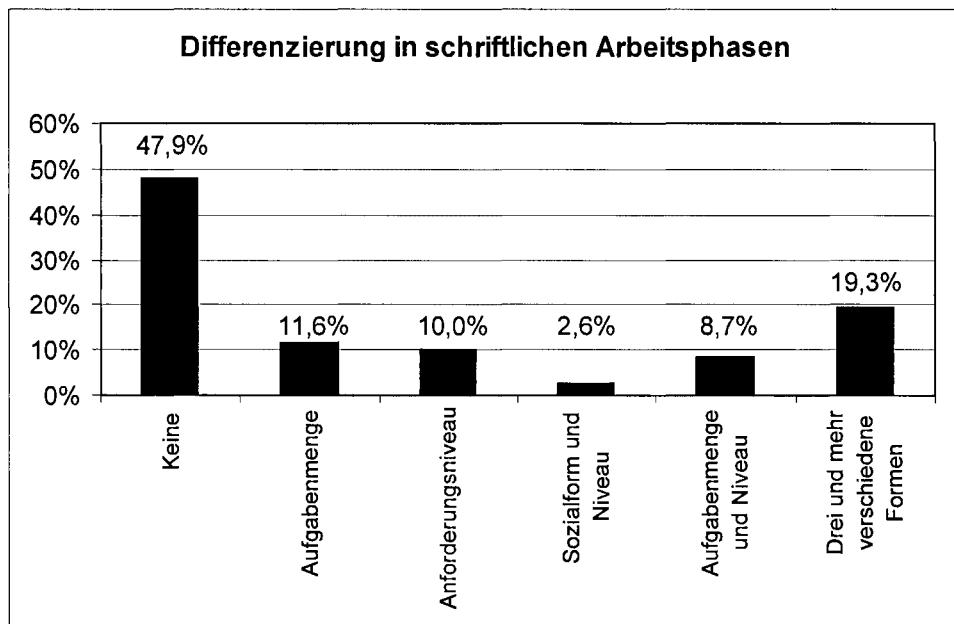


Abb. 9.2.1.1: Relative Häufigkeiten der Differenzierung in schriftlichen Arbeitsphasen (Gesamtzahl der beobachteten Zeiteinheiten: N = 311).

Die Sozialform wird in 3% der beobachteten Zeiteinheiten in Verbindung mit dem Anforderungsniveau differenziert¹, in weiteren 6% der Zeiteinheiten wird die Sozialform in Verbindung mit mehreren anderen Differenzierungsformen differenziert (in der Abbildung unter „drei oder mehr verschiedene Formen“). Diese insgesamt 8% der Zeiteinheiten mit Differenzierung der Sozialform verteilen sich auf vier Unterrichtsstunden. Das Anforderungsniveau und die Aufgabenmenge werden deutlich häufiger differenziert: Da bei einer Differenzierung nach drei und mehr verschiedenen Differenzierungs-

¹ Differenzierung der Sozialform heißt, dass die Schüler je nach ihren Lernbedürfnissen in unterschiedlichen Sozialformen arbeiten.

formen das Anforderungsniveau und die Aufgabenmenge grundsätzlich differenziert werden, wird in insgesamt 41% der beobachteten Zeiteinheiten in schriftlichen Arbeitsphasen das Niveau differenziert, meist in Kombination mit anderen Formen. Die Differenzierung der Aufgabenmenge nimmt einen ähnlichen Stellenwert ein und wird ebenfalls meistens mit anderen Differenzierungsformen verbunden. Der Lerngegenstand sowie das Arbeitsmaterial werden nur in Verbindung mit mehreren weiteren Formen differenziert.

Hypothese 7.2.1.2 muss somit verworfen werden: Der Differenzierung der Sozialform kommt nur eine relativ geringe Bedeutung zu.

Ergebnisse zu Hypothese 7.2.1.3: Der Anteil geöffneter Unterrichtsformen beträgt mindestens 20% der Unterrichtszeit, die für Lerninhalte verwendet wird.

Die am häufigsten beobachteten Unterrichtsformen in Unterrichtsfächern mit schriftlichen Anteilen stellen die schriftliche Arbeit an einer vorgegebenen Aufgabe (39% der beobachteten Zeiteinheiten) sowie mündliche Arbeitsformen, bestehend aus Unterrichtsgesprächen (28%) und mündlichen Übungen (6%) dar. Offene Unterrichtsformen, hier vor allem die Wochenplanarbeit, werden in 12% der Zeit beobachtet (vgl. Tab. 9.2.1.2, S. 179); wird aus Gründen der Vergleichbarkeit mit der Studie von Dumke u.a. (1991, vgl. Kap. 5.2.1) nur die Unterrichtszeit berücksichtigt, die für Lerninhalte verwendet wird, sind dies 13%. Dieser Zeitanteil ist gemessen daran, dass es sich in der vorliegenden Untersuchung um integrative Klassen handelt, eher niedrig: Bei Dumke u.a. wird in den Grundschul-Integrationsklassen während 21% der Unterrichtszeit in Form von Wochenplanarbeit, Freiarbeit oder Stationslernen gearbeitet (vgl. Dumke u.a. 1991, S. 113 sowie Kap. 5.2.1).

Die genauere Analyse ergibt, dass Freiarbeit und Wochenplanarbeit in insgesamt 14% der beobachteten Unterrichtsstunden die Hauptarbeitsform sind (mindestens 50% der Unterrichtsstunde; zehn von 71 Stunden); diese Stunden verteilen sich auf 41% der beobachteten Klassen (neun von 22). Für kürzere Zeiträume werden geöffnete Unterrichtsformen ausschließlich in diesen Klassen eingesetzt. Daher kann davon ausgegangen werden, dass zumindest in knapp der Hälfte der beobachteten Klassen neben Formen des lehrerzentrierten Unterrichts auch die etablierten Formen des geöffneten Unterrichts angewendet werden. Mitentscheidungsmöglichkeiten werden dagegen deutlich häufiger eingeräumt: In den im Rahmen der vorliegenden Untersuchung beobachteten Unterrichtsstunden hatten die Schüler in 22% der Zeiteinheiten, die für Lerninhalte verwendet werden, Mitentscheidungsmöglichkeiten; diese verteilen sich auf 25 der 71 Unterrichtsstunden (35%) bzw. 14 der 22 Klassen (64%). Angenommen werden könnte, dass mit jüngeren Kindern seltener in geöffneten Unterrichtsformen gearbeitet wird, da diese erst eingeübt werden müssen. Ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Klassenstufe und der Öffnung von Unterricht (offene Unterrichtsformen vs. vorgegebene Aufgabe: $\chi^2_{(1, N = 311)} = 0.55$, $p = 0.457$) oder zwischen der Klassenstufe und dem Einräumen von Mitentscheidungsmöglichkeiten ($\chi^2_{(2, N = 311)} = 0.67$, $p = .714$) besteht aber in der vorliegenden Untersuchung nicht.

Hypothese 7.2.1.3 muss somit verworfen werden: Geöffnete Unterrichtsformen, d.h. Wochenplanarbeit, Freiarbeit und Stationslernen, werden in der vorliegenden Untersu-

chung im Durchschnitt seltener beobachtet als in den von Dumke u.a. beobachteten Integrationsklassen, obwohl allein aufgrund der zwischenzeitlich verstrichenen Zeit Innovationen erwartbar gewesen wären.

Tabelle 9.2.1.2: Absolute und relative Häufigkeiten der Unterrichtsformen

Unterrichtsform	Beobachtete Zeiteinheiten		
	N	%	% gesamt
Mündliche Unterrichtsarbeit:			34,5
Gelenktes Unterrichtsgespräch	171	28,1	
Freies Unterrichtsgespräch	1	0,2	
Mündliche Übungen	38	6,3	
Schriftliche Arbeit:			39,0
Schriftliche vorgegebene Aufgabe	237	39,0	
Geöffneter Unterricht:			12,2
Stationslernen	2	0,3	
Wochenplanarbeit	57	9,4	
Freiarbeit	15	2,5	
Projektarbeit	0	0,0	
Werkstattarbeit	0	0,0	
Sonstige Unterrichtsformen:			7,6
Bewegungspausen	2	0,3	
Entspannungsübungen	1	0,2	
Lehrervortrag	24	3,9	
Schülervortrag	3	0,5	
Singen/ Tanzen	10	1,6	
Auftritt üben	6	1,0	
Außerunterrichtliche Tätigkeiten:			6,7
Raumwechsel/ Organisatorisches	29	4,8	
Frühstück	12	2,0	
Gesamt	608	100,0	100,0

Anmerkung: N = 71 Stunden bzw. 608 Zeiteinheiten

Lesebeispiel: In insgesamt 171 Zeiteinheiten von je fünf Minuten finden gelenkte Unterrichtsgespräche statt, das sind 28,1% der beobachteten Unterrichtszeit. Insgesamt wird in 34,5% der Zeit in mündlichen Unterrichtsformen gearbeitet.

Ergebnisse zu Hypothese 7.2.1.4: Wenn der Unterricht geöffnet wird, geschieht das hauptsächlich in Form von Projektarbeit, Wochenplanarbeit, Stationslernen und Freiarbeit.

Nicht alle in Hypothese 7.2.1.4 genannten Formen geöffneten Unterrichts können beobachtet werden: In den beobachteten Unterrichtsstunden werden Stationslernen, Wochenplanarbeit und Freiarbeit durchgeführt, aber kein Projektunterricht und keine Werkstattarbeit. Die häufigste beobachtete Form des geöffneten Unterrichts ist dabei die Wochenplanarbeit (9%; vgl. Tabelle 9.2.1.2). Das Ergebnis, dass die Zeiteinheiten mit diesen Arbeitsformen auf nur neun der 22 Klassen verteilt sind (s.o.), lässt darauf schließen, dass die Öffnung von Unterricht eher eine stundenübergreifende methodische Präferenz der Lehrkräfte als ein Merkmal einzelner beobachteter Unterrichtsstunden abbildet.

Um Formen der Öffnung von Unterricht erfassen zu können, die über die etablierten Formen des offenen Unterrichts hinausgehen, werden die Möglichkeiten der Schüler,

eigene Entscheidungen zu treffen, im Folgenden bezogen auf die schriftlichen Arbeitsphasen genauer analysiert. Diese Einschränkung resultiert daraus, dass Mitbestimmungsmöglichkeiten für die Schüler, und seien sie noch so gering, eine Individualisierung des Unterrichts voraussetzen, die bei der Arbeit im Klassenverband nur schwer umzusetzen und zu beobachten ist. Das bedeutet nicht, dass die Mitbestimmung von Schülern im Unterricht in Unterrichtsformen, die die gesamte Klasse einschließen, unmöglich wäre. Im Gegenteil setzt die Mitbestimmung von Schülern die Arbeit mit der gesamten Klasse voraus, beispielsweise wenn es im Klassenrat oder Morgenkreis darum geht, gemeinsam Regeln zu finden, die Arbeit zu organisieren oder Konflikte zu besprechen (vgl. Kap. 4.3.3). In den relativ punktuellen Unterrichtsbeobachtungen ist es aber nicht möglich systematisch zu beurteilen, ob die Regeln, die in einer Klasse existieren, mit den Schülern gemeinsam aufgestellt oder von der Lehrkraft vorgegeben wurden. Stunden, die erkennbar der gemeinsamen Konfliktlösung, Arbeitsbesprechung und Regelfindung dienen, werden nicht beobachtet.

Bezogen auf schriftliche Arbeitsphasen besteht für die Schüler in insgesamt 38% der Zeiteinheiten die Möglichkeit, selbst zu entscheiden. Dabei werden den Schülern in den Formen des geöffneten Unterrichts signifikant häufiger und mehr Entscheidungsmöglichkeiten eingeräumt (insgesamt 80% der Zeiteinheiten; $\chi^2_{(2, N = 311)} = 108.67$, $p = .000$) als bei der Arbeit an vorgegebenen Aufgaben (25%; vgl. Tabelle 9.2.1.3, S. 181). Dies ist dadurch bedingt, dass Offener Unterricht über die Mitentscheidungsmöglichkeiten der Schüler definiert ist (vgl. Kap. 4.3.1).

Allerdings wird auch deutlich, dass sich die Grenzen zwischen offenem und lehrerzentriertem Unterricht verwischen: Es werden auf der einen Seite zum Teil auch vorgegebene Aufgaben mit Wahlmöglichkeiten verbunden; auf der anderen Seite können – wenn auch deutlich seltener – etablierte Methoden des offenen Unterrichts beobachtet werden, aus denen zumindest für die Schüler mit Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung alle Entscheidungsmöglichkeiten für die Schüler herausgenommen sind (z.B. „Wochenplanarbeit“ mit einem Wochenplan, der vollständig aus Pflichtaufgaben besteht, die in einer bestimmten Reihenfolge und in festgelegten Sozialformen abzuarbeiten sind).

Forschungsmethodisch spricht das für den gewählten Weg, als Indikator für die Öffnung von Unterricht nicht die Verwendung der entsprechenden Unterrichtsformen zu wählen, sondern die Anzahl der Entscheidungsmöglichkeiten der Schüler. Zu bedenken ist bei diesen Ergebnissen, dass die absoluten Zahlen relativ niedrig sind: Wenn die Schüler während insgesamt 16 Zeiteinheiten die Möglichkeit haben, Entscheidungen im inhaltlichen Bereich zu treffen, sind das 80 Minuten – oder vier (von 71) Unterrichtsstunden, wenn man jeweils eine 20minütige Arbeitsphase annimmt.

Hypothese 7.2.1.4 muss somit dahingehend modifiziert werden, dass zwar unterschiedliche Formen des offenen Unterrichts von den Lehrkräften angewendet werden, die Wochenplanarbeit aber sehr deutlich bevorzugt wird. Außerdem kann diese Hypothese dahingehend erweitert werden, dass Öffnung, erhoben über die Mitentscheidungsmöglichkeiten der Schüler, nicht zwangsläufig mit der verwendeten Unterrichtsmethodik korrespondiert: In einigen Klassen wird der Unterricht geöffnet, indem den Schülern Entscheidungsmöglichkeiten bei der Bearbeitung inhaltlich vorgegebener Aufgaben eingeräumt

werden, und auf der anderen Seite werden Formen geöffneten Unterrichts angewendet, ohne dass die Schüler Entscheidungsmöglichkeiten haben. Der Unterschied zwischen „Stillarbeit“, die eher dem lehrerzentrierten Unterricht zuzurechnen ist, und Formen des geöffneten Unterrichts verschwimmt dadurch.

Tabelle 9.2.1.3: Zusammenhang zwischen Mitbestimmungsmöglichkeiten von Schülern in schriftlichen Arbeitsphasen und Unterrichtsform

Mitentscheidungsmöglichkeiten		Unterrichtsform		Gesamt
		Vorgegebene Aufgabe	Offene Unterrichtsformen	
keine	Anzahl	178	15	193
	Erwartete Anzahl	147,1	45,9	193,0
	Prozent von Mitentscheidungsmöglichkeiten	75,1%	20,3%	62,1%
Mitentscheidungs- möglichkeiten in einem Bereich	Anzahl	43	15	58
	Erwartete Anzahl	44,2	13,8	58,0
	Prozent von Mitentscheidungsmöglichkeiten	18,1%	20,3%	18,6%
Mitentscheidungs- möglichkeiten in mehreren Bereichen	Anzahl	16	44	60
	Erwartete Anzahl	45,7	14,3	60,0
	Prozent von Mitentscheidungsmöglichkeiten	6,8%	59,5%	19,3%
Gesamt	Anzahl	237	74	311
	Erwartete Anzahl	237,0	74,0	311,0
	Prozent von Mitentscheidungsmöglichkeiten	100,0%	100,0%	100,0%

$$\chi^2_{(2, N=311)} = 108.67, p = .000$$

Anmerkungen: $N = 311$ Zeiteinheiten. In allen Kreuztabellen wird der Wert für χ^2 nach Pearson angegeben.

Lesebeispiel: In 178 der 237 Zeiteinheiten, in denen die Schüler vorgegebene Aufgaben bearbeiten, haben sie keine Mitentscheidungsmöglichkeiten; das sind 75,1% der Zeiteinheiten, in denen an vorgegebenen Aufgaben gearbeitet wird. Aufgrund der Zeilen- und Spaltensummen wären 147,1 Zeiteinheiten erwartbar gewesen.

Erwartete Werte: Die erwarteten Werte bilden die Basis für den χ^2 -Test. Sie errechnen sich aus den Zeilen- und Spaltensummen und geben an, wie viele Zeiteinheiten erwartbar wären, wenn die Variablen völlig unabhängig voneinander wären (vgl. Bortz 1989, S. 203 ff.).

Ergebnisse zu Hypothese 7.2.1.5: Binnendifferenzierter Unterricht und Mitentscheidungsmöglichkeiten werden häufig miteinander verbunden.

Die Häufigkeit der Differenzierung hängt signifikant mit der Unterrichtsform zusammen ($\chi^2_{(6, N=311)} = 61.96, p = .000$). Dieser Zusammenhang besteht hauptsächlich darin, dass in Zeiteinheiten, in denen Kombinationen aus quantitativer und qualitativer Differenzierung beobachtet werden, besonders häufig auch mehrere verschiedene Mitentscheidungsmöglichkeiten (41%) und besonders selten keine Mitentscheidungsmöglichkeiten (13%) beobachtet werden (vgl. Tabelle 9.2.1.4, S. 182).

Hypothese 7.2.1.5 kann insgesamt aber angenommen werden: Es besteht entsprechend den Empfehlungen der Literatur (vgl. Kap. 4.2.2.; 4.3.4) ein Zusammenhang zwischen Binnendifferenzierung und Mitentscheidungsmöglichkeiten. Das bedeutet aber längst nicht, dass Binnendifferenzierung grundsätzlich mit einer Öffnung von Unterricht verknüpft wird.

Tabelle 9.2.1.4: Zusammenhang zwischen Mitentscheidungsmöglichkeiten und Differenzierung in schriftlichen Arbeitsphasen

Differenzierung		Mitentscheidungsmöglichkeiten			Gesamt
		Keine	Ein Bereich	Mehrere Bereiche	
Keine	Anzahl	108	21	20	149
	Erwartete Anzahl	92,5	27,8	28,7	149,0
	Prozent von Differenzierung	72,5%	14,1%	13,4%	100,0%
Quantitativ	Anzahl	25	7	4	36
	Erwartete Anzahl	22,3	6,7	6,9	36,0
	Prozent von Differenzierung	69,4%	19,4%	11,1%	100,0%
Qualitativ (Niveau, Sozial- form, Arbeits- material, Inhalt)	Anzahl	34	5	0	39
	Erwartete Anzahl	24,2	7,3	7,5	39,0
	Prozent von Differenzierung	87,2%	12,8%	,0%	100,0%
Quantitativ und qualitativ	Anzahl	26	25	36	87
	Erwartete Anzahl	54,0	16,2	16,8	87,0
	Prozent von Differenzierung	29,9%	28,7%	41,4%	100,0%
Gesamt	Anzahl	193	58	60	311
	Erwartete Anzahl	193,0	58,0	60,0	311,0
	Prozent von Differenzierung	62,1%	18,6%	19,3%	100,0%

$$\chi^2_{(6, N=311)} = 61.96, p = .000$$

Ergebnisse zu Hypothese 7.2.1.6: Bewegungs- und Entspannungsübungen werden in einem relevanten Ausmaß beobachtet.

Gezielte Bewegungs- und Entspannungsübungen sind in den schriftlichen Unterrichtsfächern nur sehr selten zu beobachten (vgl. Tabelle 9.2.1.2, S. 179): Es werden in zwei Stunden je eine Bewegungsübung und in einer Stunde eine Entspannungsübung durchgeführt. In fünf Stunden wird während der Unterrichtsstunde gemeinsam gesungen; Musikstunden sind dabei nicht berücksichtigt. Diese Übungen werden im Folgenden aufgrund ihrer geringen Häufigkeit zur Prüfung von Zusammenhängen gemeinsam mit anderen außerfachlichen, aber unterrichtlichen Tätigkeiten, die sich in keine der Kategorien sinnvoll einordnen lassen (z.B. einen Auftritt proben), in der Kategorie „sonstige Unterrichtsarbeit“ zusammengefasst. Auch Lehrer- und Schülervorträge finden sich hier, denn diese bestehen meistens aus dem Vorlesen von Geschichten oder aus kleineren Vorführungen. Lehrer- oder Schülervorträge mit einem Inhalt, der sich auf die fachlichen Inhalte der Unterrichtsstunde bezieht, konnten nur sehr vereinzelt beobachtet werden.

Hypothese 7.2.1.6 muss daher verworfen werden: Die Verbreitung von Bewegungs- und Entspannungsübungen im Unterricht mit Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung ist mit drei Unterrichtsstunden, in denen jeweils eine Übung beobachtet werden, äußerst gering.

Ergebnisse zu Hypothese 7.2.1.7: Kooperative Unterrichtsformen bilden die Basis der Förderung im emotionalen und sozialen Bereich.

Die Arbeit im Klassenverband ist die vorherrschende Sozialform (vgl. Abb. 9.2.1.2, S. 183). Relativ häufig finden auch Einzelarbeit sowie kooperationsoffene Einzelarbeit statt, bei der die Schüler grundsätzlich selbstständig an ihren Aufgaben arbeiten, aber

untereinander kooperieren dürfen. In 69 Zeiteinheiten (11%), die sich auf zwölf der 71 beobachteten Unterrichtsstunden verteilen, wird in mehreren Sozialformen parallel gearbeitet. Zum überwiegenden Teil sind dies Stunden mit geöffneten Unterrichtsformen (vgl. Kap. 4.3.2). Nur relativ selten wird organisierte Partner- oder Gruppenarbeit beobachtet, in der es explizit Aufgabe ist, mit anderen Schülern zusammen zu arbeiten: Organisierte Partnerarbeit findet in sechs verschiedenen Unterrichtsstunden statt, die sich auf fünf Klassen mit insgesamt sieben Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung verteilen. Sie dauert im Normalfall zwischen 5 und 15 Minuten, nur in einer Stunde konnte eine längere Partnerarbeit (25 min) beobachtet werden. Gruppenarbeit findet in drei verschiedenen Stunden statt; eine dieser Stunden wurde in einer Klasse beobachtet, die auch in Partnerarbeit gearbeitet hatte.

Hypothese 7.2.1.7 muss daher verworfen werden: Partner- und Gruppenarbeit finden nur selten statt, auch seltener als bei Dumke u.a. (dort 7% der Zeit). Formal besteht zwar in ca. 25% der beobachteten Zeiteinheiten die Möglichkeit zu selbstständiger Kooperation, gefordert ist sie aber in Form von Gruppen- oder Partnerarbeit nur in 4% der Zeiteinheiten.

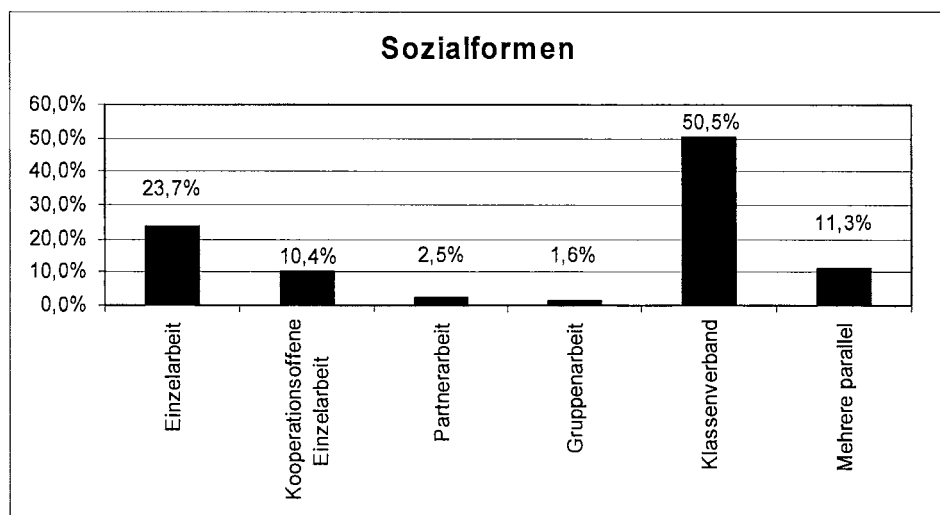


Abb. 9.2.1.2: Relative Häufigkeiten der Sozialformen (N = 71 Stunden/ 608 Zeiteinheiten)

Ergebnisse zu Hypothese 7.2.1.8: Die Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung sitzen nicht oder nur in Ausnahmefällen alleine.

Die Sitzordnung in den Klassen besteht in 47 der insgesamt 115 beobachteten Unterrichtsstunden (39%), für die Daten zur Sitzordnung vorliegen, aus hintereinander angeordneten Reihen. An Gruppentischen wird in 27 Stunden gearbeitet (22%), U-förmig sitzen die Klassen in 17 Stunden (14%). In 30 Stunden (25%) gibt es Sitzordnungen, die in keine der vorgegebenen Kategorien eingeordnet werden können; meist handelt es sich dabei um Abwandlungen der U-förmigen Sitzordnung, die beispielsweise so aussehen,

dass Tische in der Mitte des „U“ stehen. Dabei sitzen die Schüler mit Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung überwiegend vorne (53%) und alleine (47%) im Klassenraum (vgl. Tabelle 9.2.1.5 und 9.2.1.6); in der Mitte sitzen sie nur selten. Die Anzahl der Unterrichtsstunden, für die hinsichtlich der Sitzordnung keine Angabe gemacht wird, erklärt sich daraus, dass neben den schriftlichen Unterrichtsfächern auch einige Sport- und Musikstunden beobachtet wurden, in denen bewegungsorientiert gearbeitet und die Sitzordnung daher aufgelöst wird.

Hypothese 7.2.1.8 muss daher abgelehnt werden: Die Schüler sitzen in fast der Hälfte der beobachteten Unterrichtsstunden alleine.

Tabelle 9.2.1.5: Platz des Schülers mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung

Platz des Schülers mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung	Beobachtete Unterrichtsstunden	
	<i>N</i>	<i>gültige %</i>
Vorne	62	53,4
Hinten	36	31,0
Mitte	18	15,5
Gültig	116	100,0
Keine Angabe (z.B. Sportstunden)	7	
Gesamt	122	

Tabelle 9.2.1.6: Anzahl der Sitznachbarn von Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung

Anzahl der Nachbarn	Beobachtete Unterrichtsstunden	
	<i>N</i>	<i>gültige %</i>
Keine Sitznachbarn	55	47,4
Ein oder zwei Sitznachbarn	45	38,8
Mehr als zwei Sitznachbarn	16	13,8
Gültig	116	100,0
Keine Angabe (z.B. Sportstunden)	6	
Gesamt	122	

Ergebnisse zu Hypothese 7.2.1.9: Bei der Arbeit an Projekten oder Stationslernen finden eher kooperative Arbeitsformen statt.

Zu dieser Hypothese gibt es keine Ergebnisse, da Projektarbeit nicht und Stationslernen nur in zwei Zeiteinheiten beobachtet wurde. Diese Hypothese kann daher nicht geprüft werden. somit bleibt unklar, ob diese Arbeitsformen in höherem Maße zu Kooperation führen als andere Unterrichtsformen.

Ergebnisse zu Hypothese 7.2.1.10: Bei Wochenplanarbeit, Freiarbeit oder der Arbeit an binnendifferenzierten Aufgabenstellungen sind die Möglichkeiten zur Kooperation eingeschränkt.

Zwischen der Unterrichtsform (offene Unterrichtsformen vs. Arbeit an vorgegebenen Aufgaben) und der Sozialform gibt es einen signifikanten Zusammenhang ($\chi^2_{(4, N = 311)} = 73.57, p = .000$): In den beobachteten Formen des offenen Unterrichts, die aus Wochen-

planarbeit, Freiarbeit und einem sehr geringen Anteil Stationsarbeit (zwei Zeiteinheiten) bestehen, wird deutlich häufiger in mehreren Sozialformen parallel gearbeitet (54% der Zeiteinheiten mit geöffneten Unterrichtsformen) als bei der Arbeit an vorgegebenen Aufgaben (12%). Bearbeiten die Schüler vorgegebene Aufgaben, findet dagegen deutlich häufiger in Einzelarbeit statt (53%) als bei der Arbeit in geöffneten Unterrichtsformen (20%). Findet Partner- oder Gruppenarbeit statt, ist die Aufgabe hingegen in allen Fällen vorgegeben; diese Sozialform hat aber auch an der Zeit, die an vorgegebenen Aufgaben gearbeitet wird, nur einen geringen Anteil (8%; vgl. Tabelle 9.2.1.7). Der Zusammenhang zwischen Mitentscheidungsmöglichkeiten und Kooperation ist entsprechend ($\chi^2_{(4, N=271)} = 63.31, p = .001$) und wird daher hier nicht ausführlicher dargestellt.

Tabelle 9.2.1.7: Zusammenhang zwischen Unterrichtsform und Sozialform

Sozialform		Unterrichtsform		Gesamt
		Vorgegebene Aufgabe	Offene Unterrichtsformen	
Einzelarbeit	Anzahl	126	15	141
	Erwartete Anzahl	107,5	33,5	141,0
	Prozent von Sozialform	53,2%	20,3%	45,3%
Kooperationsoffene Einzelarbeit	Anzahl	43	19	62
	Erwartete Anzahl	47,2	14,8	62,0
	Prozent von Sozialform	18,1%	25,7%	19,9%
Partner- oder Gruppenarbeit	Anzahl	18	0	18
	Erwartete Anzahl	13,7	4,3	18,0
	Prozent von Sozialform	7,6%	0,0%	5,8%
Klassenverband	Anzahl	22	0	22
	Erwartete Anzahl	16,8	5,2	22,0
	Prozent von Sozialform	9,3%	0,0%	7,1%
Mehrere	Anzahl	28	40	68
	Erwartete Anzahl	51,8	16,2	68,0
	Prozent von Sozialform	11,8%	54,1%	21,9%
Gesamt	Anzahl	237	74	311
	Erwartete Anzahl	237,0	74,0	311,0
	Prozent von Sozialform	100,0%	100,0%	100,0%

$$\chi^2_{(4, N=311)} = 73.57, p = .000$$

Zwischen der Differenzierung und den Sozialformen gibt es ebenfalls einen signifikanten Zusammenhang ($\chi^2_{(6, N=271)} = 73.41, p = .000$): In nicht differenzierten schriftlichen Arbeitsphasen wird deutlich häufiger in Einzelarbeit gearbeitet (75%) als wenn differenziert wird (je nach Differenzierungsform 26% bis 47%). Wenn quantitativ differenziert wird, wird deutlich häufiger in mehreren Sozialformen parallel gearbeitet (63%), als wenn nicht (14%) oder qualitativ (11%) differenziert wird. Kooperationsoffene Einzelarbeit wird dagegen deutlich häufiger dann beobachtet, wenn die Leistungsanforderungen qualitativ (42%) differenziert oder wenn qualitative und quantitative Differenzierungsformen kombiniert werden (35%), als wenn nicht oder ausschließlich quantitativ (je 11%) differenziert wird (vgl. Tabelle 9.2.1.8, S. 186).

Hypothese 7.2.1.10 muss verworfen werden: Die Differenzierung und die Öffnung von Unterricht, die in den beobachteten Unterrichtsstunden hauptsächlich in Form von Wo-

chenplanarbeit oder Freiarbeit realisiert wird, führt bezogen auf die Gesamtheit der Schüler einer Klasse nicht zu Vereinzelung. Im Vergleich zu vorgegebenen Aufgaben wird in der Wochenplanarbeit und in der Freiarbeit sogar verstärkt die Kooperation der Schüler untereinander ermöglicht, wenn auch nicht gefordert. Fraglich ist, inwieweit die Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung die Kooperation realisieren können, da sie sehr häufig alleine sitzen.

Tabelle 9.2.1.8: Zusammenhang zwischen Binnendifferenzierung und Sozialform (schriftliche Arbeitsphasen)

Sozialform		Differenzierung			Kombination	Gesamt
		keine	quantitativ	qualitativ		
Einzelarbeit	Anzahl	87	9	18	27	141
	Erwartete Anzahl	60,4	18,2	19,8	42,7	141,0
	Prozent von Sozialform	75,0%	25,7%	47,4%	32,9%	52,0%
Kooperationsoffene Einzelarbeit	Anzahl	13	4	16	29	62
	Erwartete Anzahl	26,5	8,0	8,7	18,8	62,0
	Prozent von Sozialform	11,2%	11,4%	42,1%	35,4%	22,9%
Mehrere	Anzahl	16	22	4	26	68
	Erwartete Anzahl	29,1	8,8	9,5	20,6	68,0
	Prozent von Sozialform	13,8%	62,9%	10,5%	31,7%	25,1%
Gesamt	Anzahl	116	35	38	82	271
	Erwartete Anzahl	116,0	35,0	38,0	82,0	271,0
	Prozent von Sozialform	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

$$\chi^2_{(6, N=271)} = 73.41, p = .000$$

Anmerkung: Partner- und Gruppenarbeit können nicht berücksichtigt werden, weil dann die Zellbesetzung zu niedrig für die Durchführung des Signifikanztestes ist; die Arbeit im Klassenverband ist nicht berücksichtigt, weil die Differenzierung der Aufgabenstellungen nur für schriftliche Aufgabenstellungen beachtet wird, um Artefakte zu vermeiden.

9.2.2 Sonderpädagogische Förderung

Insgesamt 28 der 82 beobachteten Unterrichtsstunden (34%) sind doppelt besetzte Stunden, die für die sonderpädagogische Förderung der Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung vorgesehen sind (im Folgenden mit Förderstunden bezeichnet). Diese Stunden verteilen sich ungleichmäßig auf 14 Klassen. In acht Klassen konnten keine Förderstunden beobachtet werden, für zwei dieser Klassen liegen aber Angaben zur unterstützenden Lehrkraft aus dem FFS (vgl. Kap. 8.2.3) vor. In sechs der 22 Klassen (27% der Klassen) war es weder möglich, eine doppelt besetzte Unterrichtsstunde zu beobachten, noch werden im FFS die entsprechenden Angaben gemacht. Überdurchschnittlich viele der beobachteten Förderstunden finden in den Fächern Mathematik (53%) und Englisch (60%) statt, in den Fächern Musik und Sport werden keine

Förderstunden beobachtet. In den übrigen Fächern entspricht die Anzahl der Förderstunden in etwa dem Durchschnitt über alle Fächer von 34%.

Ergebnisse zu Hypothese 7.2.2.1: Die sonderpädagogische Förderung wird nur in einem Teil der Förderstunden durch Sonderpädagogen durchgeführt.

Damit die Daten mit den Daten zur Qualifikation der unterstützenden Lehrkräfte in der Integration vergleichbar sind, die von der Berliner Schulverwaltung zur Verfügung gestellt wurden (SenBJS II A 2006, vgl. Kap. 6.3), wird die Qualifikation der Förderlehrkräfte schwerpunktmäßig bezogen auf die beobachteten Unterrichtsstunden berichtet. In keiner der beobachteten doppelt besetzten Unterrichtsstunden wird die sonderpädagogische Förderung durch eine Sonderpädagogin durchgeführt, die diesen Schwerpunkt studiert hat. Im überwiegenden Teil der Unterrichtsstunden (57%; $N = 16$) wird die sonderpädagogische Förderung von Grundschullehrkräften durchgeführt, die sich nicht formell für diesen Bereich weiterqualifiziert haben, diese verteilen sich auf acht Lehrkräfte. In weiteren 4 Unterrichtsstunden (14% der Stunden, drei Lehrkräfte) ist die Qualifikation der unterstützenden Lehrkraft unbekannt (vgl. Abb. 9.2.2.1).

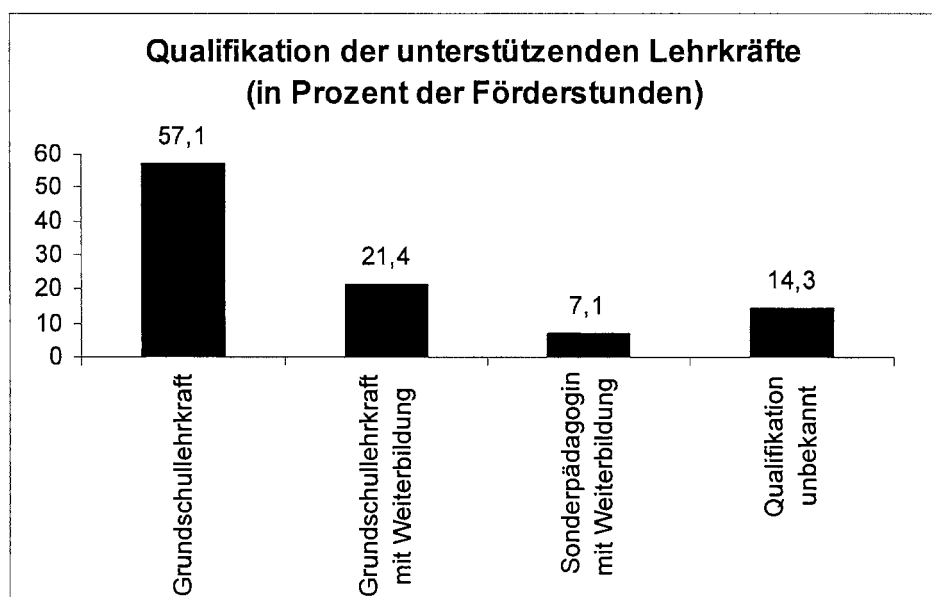


Abb. 9.2.2.1: Sonderpädagogische Qualifikation der unterstützenden Lehrkräfte (Gesamtzahl der beobachteten Förderstunden: $N = 28$)

Die übrigen 29% ($N = 8$ Stunden, fünf Lehrkräfte) der beobachteten Förderstunden werden von Lehrkräften durchgeführt, die angeben, sich für die sonderpädagogische Förderung im Bereich emotionale und soziale Entwicklung weiterqualifiziert zu haben, davon in zwei Stunden (7%) von einer Sonderpädagogin, die ihre Ausbildung in anderen Förderschwerpunkten absolviert hat. Die Inhalte der Weiterqualifikationen wurden nicht er-

fragt; in den Unterrichtsbeobachtungen wurde vermerkt, dass in einer Förderstunde, die von einer weiterqualifizierten Grundschullehrerin durchgeführt wurde, die unterstützende Lehrkraft für den entwicklungspädagogischen Unterricht² qualifiziert ist.

Hypothese 7.2.2.1 muss abgelehnt werden: In keiner der beobachteten Stunden wird die sonderpädagogische Förderung im Bereich emotionale und soziale Entwicklung von einem Sonderpädagogen mit der passenden Fachrichtung übernommen. Bis auf eine Ausnahme, in der eine Sonderpädagogin einer anderen Fachrichtung die Förderung übernimmt, wird die Förderung ausschließlich von Grundschullehrkräften durchgeführt.

Ergebnisse zu Hypothese 7.2.2.2: Die sonderpädagogische Förderung findet sowohl innerhalb des Unterrichtsraumes als auch außerhalb des Raumes in relevantem Maße statt.

Während der Arbeit im Klassenverband bleibt die unterstützende Lehrkraft in allen Unterrichtsfächern im Unterrichtsraum. Meist beobachtet sie das Kind mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung (20%), oder sie hält sich in seiner Nähe auf und interveniert bei Bedarf („Störungskontrolle“; 6% der Zeiteinheiten in Förderstunden). Ein Unterrichtsgespräch, das von beiden Lehrkräften gleichberechtigt geleitet wurde, kann nur einmal in einer Deutschstunde beobachtet werden (0,4%). In Phasen mit selbstständiger Arbeit arbeitet die unterstützende Lehrkraft ähnlich häufig außerhalb des Unterrichtsraumes (37% aller Zeiteinheiten in Förderstunden) wie innerhalb (35%). Innerhalb des Unterrichtsraumes fördert sie ähnlich häufig Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung (18%) wie andere Schüler (17%); außerhalb des Unterrichtsraumes fördert sie seltener Schüler mit diesem Förderschwerpunkt (15%) als Schüler ohne oder mit anderen Förderschwerpunkten (22%; vgl. Tabelle 9.2.2.1, S. 189). Dass die Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung während der gesamten Unterrichtsstunde außerhalb des Unterrichtsraumes arbeiten, wird in sechs Förderstunden beobachtet (im Folgenden auch als „Teilungsstunden“ bezeichnet).

Hypothese 7.2.2.2 kann daher angenommen und präzisiert werden: Die Lehrkräfte nutzen zur Förderung teilweise den Unterrichtsraum, teilweise arbeiten sie außerhalb des Unterrichtsraumes. Offensichtlich bevorzugen die in der vorliegenden Studie beobachteten Lehrkräfte es aber, zur Förderung von Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung zu zweit im Unterrichtsraum zu bleiben und die sonderpädagogische Förderung integriert in den Unterricht durchzuführen.

2 Entwicklungspädagogischer Unterricht (EPU) ist ein Unterrichtskonzept für Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, das auf entwicklungspsychologischen Grundannahmen beruht, aber auch andere Ansätze mit einbezieht, z.B. Techniken der Verhaltensmodifikation (vgl. Kap. 3.4.2). Dieses Konzept wurde ursprünglich für Sonderschulen entwickelt, in Berlin wird es auch in Grundschulen angewendet. Für den entwicklungspädagogischen Unterricht werden die Schüler mit entsprechendem Förderbedarf meist für einige Stunden pro Woche in Kleingruppen zusammengefasst. Mittlerweile gibt es darüber hinaus auch Ansätze, EPU in den Grundschulunterricht integriert durchzuführen (vgl. Bergsson 2001; Bönder 2004; Hofmann 2004; Textor u.a. 2005, S. 57 ff.).

Tabelle 9.2.2.1: Absolute und relative Häufigkeiten der Organisation der sonderpädagogischen Förderung in doppelt besetzten Unterrichtsstunden (Aufgaben der unterstützenden Lehrkraft)

	Zeiteinheiten		
	N	%	% gesamt
Sonderpädagogische Förderung während der Arbeit im Klassenverband			
Integrierte Förderung des Schülers mit emsoz			27,2
Gleichberechtigte Leitung	1	0,4	
Störungskontrolle	15	6,4	
Beobachtung eines oder mehrerer Schüler mit emsoz	48	20,4	
Getrennte Förderung des Schülers mit emsoz im Unterrichtsraum	3	1,3	1,3
Förderung außerhalb des Unterrichtsraumes	0	0,0	0,0
Sonderpädagogische Förderung in Phasen selbstständiger Arbeit			
Förderung mit Schüler mit emsoz im Unterrichtsraum			18,3
Unterrichtsbezogene Förderung eines oder mehrerer Schülers mit emsoz (d.h. gleiche Aufgabe)	33	14,0	
Förderung einer Kleingruppe mit Schüler/ Schülern mit emsoz	10	4,3	
Förderung anderer Schüler im Unterrichtsraum			16,6
Förderung von Schülern ohne emsoz	12	5,1	
Förderung aller Schüler („rumgehen“)	27	11,5	
Räumliche Trennung mit Schüler mit emsoz			14,9
Unterrichtsbezogene Einzelförderung eines Schülers mit emsoz	1	0,4	
Spezielle Förderung eines oder mehrerer Schüler mit emsoz	18	7,7	
Förderung einer Kleingruppe mit dem Schüler mit emsoz	16	6,8	
Räumliche Trennung ohne Schüler mit emsoz			21,7
Einzelförderung von Schülern ohne emsoz	2	0,9	
Förderung einer Kleingruppe ohne den Schüler mit emsoz	49	20,9	
Gesamt	235	100,0	100,0

Anmerkung: Aus Platzgründen wird „Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung“ in den Tabellen mit „emsoz“ abgekürzt.

Ergebnisse zu Hypothese 7.2.2.3: Mitschüler werden in hohem Maße in die Förderung einbezogen.

Wie bereits in der Ergebnisdarstellung zu Hypothese 7.3.2.2 berichtet, findet der überwiegende Teil der sonderpädagogischen Förderung in den Unterricht integriert statt. Eine Einzelförderung von Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung außerhalb des Unterrichtsraumes findet nur sehr selten statt (0,4% der Zeiteinheiten in Förderstunden, N = 1). Meist wird die unterrichtsbezogene Förderung außerhalb des Unterrichtsraumes in einer Kleingruppe durchgeführt (7%); auch spezielle Förderkonzepte, die grundsätzlich außerhalb des Unterrichtsraumes umgesetzt werden (z.B. EPU, s.o.), werden in Kleingruppen durchgeführt (8%). Allerdings werden die Kleingruppen dann nicht aus Schülern der Klasse, sondern aus Schülern unterschiedlicher Klassen mit ähnlichem Förderbedarf gebildet. In den Phasen individuellen Arbeitens werden insgesamt von der unterstützenden Lehrkraft etwas häufiger Kinder ohne oder mit anderen Förderschwerpunkten gefördert (38% aller Zeiteinheiten in Förderstunden) als Kinder mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, denen die Förderstunden ursprünglich gewidmet sind (33%); besonders dann, wenn die

Lerngruppe sich räumlich aufteilt (22% ohne vs. 15% mit Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung; vgl. Tabelle 9.2.2.1, S. 189). Zum Zusammenhang zwischen der Sozialform und der Organisation der Förderung können aufgrund zu niedriger Zellbesetzungen keine sinnvollen Aussagen gemacht werden.

Hypothese 7.2.2.3 kann daher angenommen werden: Der Anteil der Zeiteinheiten, in denen die Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung einzeln außerhalb des Klassenraumes gefördert werden oder in denen an anderen Gegenständen arbeiten als ihre Mitschüler, ist insgesamt als sehr gering einzustufen (zur speziellen Förderung außerhalb des Raumes s.u.).

Tabelle 9.2.2.2: Zusammenhang zwischen Differenzierung und doppelter Besetzung

Differenzierung		Besetzung der Unterrichtsstunde		Gesamt
		Einzel	Doppelt	
Keine	Anzahl	118	31	149
	Erwartete Anzahl	95,8	53,2	149,0
	Prozent von Differenzierung	59,0%	27,9%	47,9%
Quantitativ	Anzahl	20	16	36
	Erwartete Anzahl	23,2	12,8	36,0
	Prozent von Differenzierung	10,0%	14,4%	11,6%
Qualitativ	Anzahl	11	28	39
	Erwartete Anzahl	25,1	13,9	39,0
	Prozent von Differenzierung	5,5%	25,2%	12,5%
Kombination	Anzahl	51	36	87
	Erwartete Anzahl	55,9	31,1	87,0
	Prozent von Differenzierung	25,5%	32,4%	28,0%
Gesamt	Anzahl	200	111	311
	Erwartete Anzahl	200,0	111,0	311,0
	Prozent von Differenzierung	100,0%	100,0%	100,0%

$$\chi^2_{(3, N=311)} = 38,96, p = .000$$

Lesebeispiel: Insgesamt wird in 118 der 200 Zeiteinheiten, die in einzeln besetzten Unterrichtsstunden beobachtet werden, ohne Differenzierung gearbeitet, das sind 59,0% aller einzeln besetzten Zeiteinheiten. Aufgrund der Spalten- und Zeilensummen wären 95,8 Zeiteinheiten erwartbar gewesen.

Ergebnisse zu Hypothese 7.2.2.4: In doppelt besetzten Stunden werden häufiger differenzierte Aufgaben gestellt als in einzeln besetzten Unterrichtsstunden.

Wie Tabelle 9.2.2.2 zeigt, ist der Zusammenhang zwischen Binnendifferenzierung und dem Umstand, ob eine Stunde einzeln oder doppelt besetzt ist, signifikant ($\chi^2_{(3, N=311)} = 38,96, p = .000$). Der Anteil der Zeiteinheiten, in denen *nicht* an binnendifferenzierten Aufgabenstellungen gearbeitet wird, ist in den doppelt besetzten Stunden (28% der doppelt besetzten Zeiteinheiten) deutlich niedriger als in einzeln besetzten Stunden (59%). Im Vergleich der unterschiedlichen Differenzierungsformen ist der Unterschied hinsichtlich der qualitativen Differenzierung besonders hoch: In 25% der doppelt besetzten Zeiteinheiten, aber nur in 6% der einzeln besetzten Zeiteinheiten arbeiten die Schüler an Aufgabenstellungen mit differenziertem Anforderungsniveau. Hinsichtlich der Kombination aus quantitativer und qualitativer Differenzierung ist der Unterschied zwischen einzeln besetzten und doppelt besetzten Zeiteinheiten dagegen deutlich geringer. Zu Zusammenhängen zwischen der Differenzierung und der Organisation der Förderung

können keine Aussagen gemacht werden, da auf Grund der relativ geringen Anzahl doppelt besetzter Unterrichtsstunden die Zellbesetzungen zu niedrig liegen.

Hypothese 7.2.2.4 wird angenommen: Die Ressource einer zweiten Lehrkraft im Klassenraum wird für die Arbeit mit differenzierten Aufgabenstellungen genutzt.

Ergebnisse zu Hypothese 7.2.2.5: In Förderstunden werden häufiger geöffnete Unterrichtsformen beobachtet als in anderen Unterrichtsstunden.

Zwischen der Öffnung des Unterrichts und dem Umstand, ob eine Unterrichtsstunde doppelt besetzt ist oder nicht, besteht kein signifikanter Zusammenhang, unabhängig davon, ob die Entscheidungsmöglichkeiten für die Schüler in schriftlichen Arbeitsphasen ($\chi^2_{(2, N=311)} = 1.08$, $p = .584$) oder die Unterrichtsform untersucht wird ($\chi^2_{(4, N=608)} = 9.15$, $p = .058$). Ein signifikanter Zusammenhang besteht aber zwischen der Unterrichtsform und der *Organisation* der Förderung in schriftlichen Arbeitsphasen ($\chi^2_{(6, N=145)} = 40.06$, $p = .000$; vgl. Tabelle 9.2.2.3, S. 192): In Formen des offenen Unterrichts arbeitet die unterstützende Lehrkraft häufiger mit dem Kind mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung (31% außerhalb des Raumes und 38% innerhalb des Raumes) als in anderen Unterrichtsformen (mündliche Unterrichtsarbeit: 22% außerhalb und 5% innerhalb des Raumes; vorgegebene Aufgabe: 8% außerhalb und 38% innerhalb des Raumes). Wird in Phasen selbstständiger Arbeit mündlich gearbeitet (z.B. ein Gedicht auswendig lernen), verlässt die unterstützende Lehrkraft häufiger als in anderen Unterrichtsformen den Raum, was auf Grund des akustischen Umfeldes plausibel erscheint. Hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen den Mitentscheidungsmöglichkeiten und der Organisation der Förderung können keine Aussagen gemacht werden, da auf Grund der relativ geringen Anzahl doppelt besetzter Unterrichtsstunden die Zellbesetzungen zu niedrig liegen.

Hypothese 7.2.2.5 wird verworfen: Die Zusammenarbeit von zwei Lehrkräften führt nicht dazu, dass verstärkt der Unterricht geöffnet wird, unabhängig davon, welcher Maßstab von Öffnung angesetzt wird (Unterrichtsform oder Mitbestimmungsmöglichkeiten). Für eine häufigere Öffnung von Unterricht werden die Ressourcen, die eine zweite Lehrkraft bietet, offensichtlich nicht eingesetzt.

Tabelle 9.2.2.3: Zusammenhang zwischen der Unterrichtsform in Phasen mit selbstständiger Arbeit und der Organisation der Förderung

Unterrichtsform		Organisation der Förderung in Arbeitsphasen				Gesamt
		räumliche Trennung mit emsoz	räumliche Trennung ohne emsoz	Förderung mit emsoz im Raum	Förderung ohne emsoz im Raum	
Vorgegebene Aufgabe	Anzahl	6	23	29	18	76
	Erwartete Anzahl	12,6	23,6	22,5	17,3	76,0
	Prozent von Unterrichtsform	7,9%	30,3%	38,2%	23,7%	100,0%
Offene Unterrichtsformen	Anzahl	10	0	12	10	32
	Erwartete Anzahl	5,3	9,9	9,5	7,3	32,0
	Prozent von Unterrichtsform	31,3%	,0%	37,5%	31,3%	100,0%
Mündliche Unterrichtsarbeit	Anzahl	8	22	2	5	37
	Erwartete Anzahl	6,1	11,5	11,0	8,4	37,0
	Prozent von Unterrichtsform	21,6%	59,5%	5,4%	13,5%	100,0%
Gesamt	Anzahl	24	45	43	33	145
	Erwartete Anzahl	24,0	45,0	43,0	33,0	145,0
	Prozent von Unterrichtsform	16,6%	31,0%	29,7%	22,8%	100,0%

$$\chi^2_{(6, N=145)} = 40.06, p = .000$$

Anmerkung: Die Zusammenhänge zwischen den methodischen Entscheidungen der Lehrkräfte und der Organisation der Förderung in Förderstunden werden nur für Arbeitsphasen untersucht. Andernfalls würden Artefakte entstehen, da sich die Möglichkeiten zur Organisation der sonderpädagogischen Förderung in Phasen selbstständiger Arbeit und während der Arbeit im Klassenverband unterscheiden.

Ergebnisse zu Hypothese 7.2.2.6: Es werden spezielle Förderkonzepte angewendet, die überwiegend von den Lehrkräften selbst erstellt werden.

Eine spezielle Förderung von Kindern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung findet nur in zwei Stunden (insgesamt 18 Zeiteinheiten) und dann außerhalb des Unterrichtsraumes statt. In der einen Stunde handelt es sich um entwicklungspädagogischen Unterricht (s.o.; vgl. Textor u.a. 2005), in der anderen Stunde wird mit einer Gruppe von Schülern an individuellen Verhaltenszielen gearbeitet. Beide Unterrichtsstunden werden in verschiedenen Klassenstufen der selben Schule von unterschiedlichen Lehrkräften durchgeführt. Bleiben die Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung im Raum, arbeiten sie grundsätzlich an der gleichen Aufgabenstellung wie ihre Mitschüler. In diesem Fall arbeitet die unterstützende Lehrkraft entweder gemeinsam mit dem Kind und ggf. seinen Arbeitspartnern an der Aufgabe, beispielsweise, indem sie die Arbeit gemeinsam mit ihm vorstrukturiert, oder sie arbeitet mit anderen Schülern (s.o.).

Verstärkungsprogramme scheinen nicht sehr verbreitet zu sein: Materielle Verstärkung wird nicht beobachtet, obwohl diese Verstärkungsform laut der Fördergutachten und -pläne in einigen Klassen angewendet wird (vgl. Kap. 9.5.2). Positive Verstärkung wird in 21% der Unterrichtsstunden angewendet, meist wird das angemessene Verhalten dann jedes Mal verstärkt (vgl. Tabelle 9.2.2.4, S. 193). Ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Kontingenz der Verstärkung in der Stunde und dem Umstand, ob die Stunde

doppelt besetzt ist oder nicht, besteht dabei nicht ($\chi^2_{(3, N = 121)} = 2.28, p = .517$). Zur genaueren Analyse des Einsatzes von positiver Verstärkung und anderen Sanktionen vgl. Kap. 9.2.3.

Hypothese 7.2.2.6 muss dahingehend präzisiert werden, dass nur ein sehr geringer Teil der beobachteten doppelt besetzten Unterrichtsstunden explizit für eine spezielle Förderung genutzt wird. Meistens bearbeiten die Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung die selben Aufgaben wie ihre Mitschüler, ggf. werden sie dabei durch eine Lehrkraft unterstützt.

Tabelle 9.2.2.4: Kontingenz der Verstärkung (pro Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung)

Kontingenz der Verstärkung	Unterrichtsstunden	
	N	%
Unmittelbar jedes Mal	18	14,9
Quotenbezogen	7	5,8
Intervallbezogen	0	0,0
Inkonsistent	85	70,2
Gar nicht	11	9,1
Gesamt	121	100,0

Ergebnisse zu Hypothese 7.2.2.7: Die Ressource der unterstützenden Lehrkraft wird zielgerichtet dafür eingesetzt, um auftretende Konflikte bzw. Regelverletzungen zu bearbeiten.

Über das Zusammenwirken des Teams in Konfliktsituationen können nur begrenzt Aussagen getroffen werden, denn nur in 23 der 234 doppelt besetzten Zeiteinheiten (10%) werden Konflikte zwischen Schülern und Lehrkräften beobachtet; diese verteilen sich auf neun der 28 beobachteten Unterrichtsstunden. In weiteren 50 Zeiteinheiten (21%, verteilt auf sieben Unterrichtsstunden) ist die Lerngruppe zumindest während der Arbeitsphase geteilt, sodass die unterstützende Lehrkraft im Konfliktfall selbst intervenieren muss. In zwei Unterrichtsstunden, in denen Konflikte auftreten, verhält sich die unterstützende Lehrkraft passiv. In acht Unterrichtsstunden wird beobachtet, dass die unterstützende Lehrkraft eine Intervention der Klassenlehrkraft verstärkt (in einer dieser Stunden wurde später die Lerngruppe geteilt), und in zwei dieser Unterrichtsstunden bespricht sie zusätzlich leise mit dem Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung einen vorausgegangenen Konflikt. In einer Unterrichtsstunde bleibt die unterstützende Lehrkraft in allen Konfliktsituationen passiv. Wenn es also einen Konflikt gibt, sind in der Regel beide Lehrkräfte involviert. Allerdings werden die zusätzlichen Ressourcen, die durch die unterstützende Lehrkraft in der Klasse sind, nur selten dazu genutzt, mit dem Schüler den Konflikt in Ruhe zu besprechen. Dass eine unterstützende Lehrkraft eine Intervention der Klassenlehrkraft vor der Klasse kritisiert oder konterkariert, konnte nicht beobachtet werden.

Hypothese 7.2.2.7 muss dahingehend modifiziert werden, dass ein eher geringer Teil der entstehenden Konflikte in doppelt besetzten Unterrichtsstunden in Ruhe mit der unterstützenden Lehrkraft bearbeitet wird. Häufiger wird die Intervention der Klassenlehrkraft

verstärkt, oder die unterstützende Lehrkraft arbeitet außerhalb des Unterrichtsraumes und kann daher nicht situativ an Konflikten arbeiten.

9.2.3 Klassenmanagement

Für die Beschreibung des Klassenmanagements der Klassen- bzw. Fachlehrkräfte liegen Beobachtungen aus 81 Unterrichtsstunden vor, die unabhängig von dem Unterrichtsfach in die Auswertung einbezogen werden. Da im Zusammenhang dieser Arbeit eher die grundlegenden Strategien des Klassenmanagements von Interesse sind, denen eine präventive Wirkung zugeschrieben wird, werden die Variablen des Klassenmanagements stundenbezogen ausgewertet (vgl. Kap. 8.2.2.4; 8.2.4).

Ergebnisse zu Hypothese 7.2.3.1: Im Großteil der Unterrichtsstunden werden Verständnis und Wertschätzung zeitweise, in einem geringen Teil durchgängig kommuniziert.

Die Äußerungen der Lehrkräfte in Konfliktsituationen und bei Lob werden von den Beobachtern mitgeschrieben und in die Kategorien „unsicher“, „sicher“ und „aggressiv“ eingeordnet (vgl. Kap. 8.2.2.4). „Sicher“ bezeichnet Äußerungen, die die Wertschätzung des Schülers und das Zeigen von Verständnis, aber auch das klare Formulieren von Verhaltenserwartungen enthalten. Bei „unsicheren“ Äußerungen werden Verhaltenserwartungen nicht klar formuliert, und bei „aggressiven“ Äußerungen fehlt das Kommunizieren von Wertschätzung und Verständnis für die Schüler. Insgesamt kann der Umgangsstil der Lehrkräfte in 76% der beobachteten Unterrichtsstunden als „sicher“ bezeichnet werden, d.h. in Konfliktsituationen werden grundsätzlich Verständnis und Wertschätzung kommuniziert (vgl. Abb. 9.2.3.1, S. 195). Für drei Unterrichtsstunden gibt es keine Angaben (4%). Daneben gibt es einige Unterrichtsstunden, in denen die Lehrkräfte zum Teil oder überwiegend aggressiv (insgesamt 11%) oder zum Teil oder überwiegend unsicher (insgesamt 10%) auf Konflikte reagieren.

Hypothese 7.2.3.1 muss abgelehnt werden: Nach den Kriterien der vorliegenden Untersuchung zeigen die meisten Lehrkräfte in den unterschiedlichen Interventionssituationen während der gesamten Unterrichtsstunde wertschätzendes und verständnisvolles Verhalten und formulieren außerdem klar ihre Erwartungen an das Verhalten der Schüler.

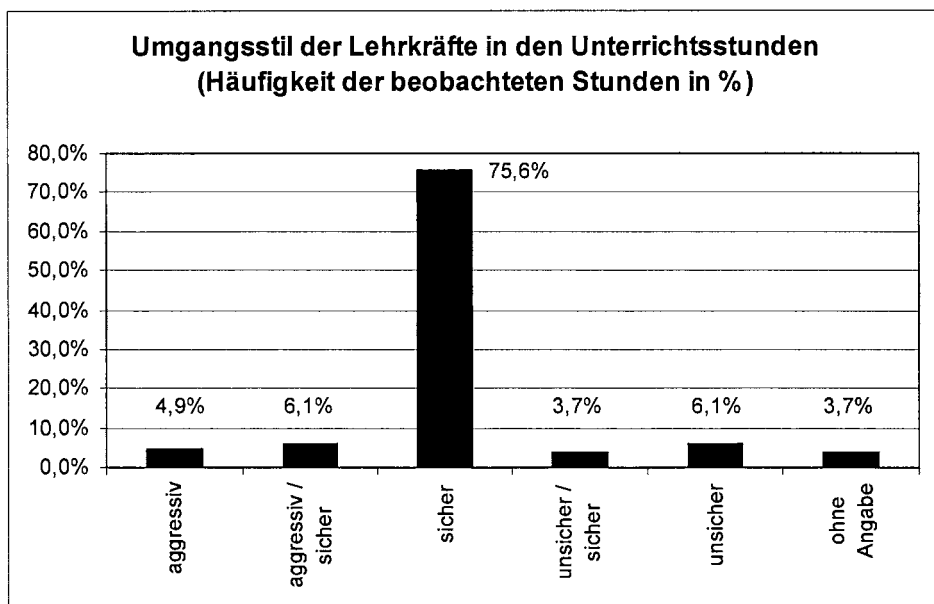


Abb. 9.2.3.1: Umgangsstil der Lehrkräfte in den Unterrichtsstunden (Anzahl der Unterrichtsstunden: $N = 82$)

Ergebnisse zu Hypothese 7.2.3.2: Regelwidriges Verhalten wird von den Lehrkräften in unterschiedlichem Maße übersehen.

Auf Unterrichtsstörungen, die insgesamt von allen Schülern der beobachteten Klassen ausgehen, reagieren die Lehrkräfte in den meisten Unterrichtsstunden sofort und wenden sich dabei in der Regel an den richtigen Schüler. Im Durchschnitt werden knapp zwei Interventionen pro Unterrichtsstunde beobachtet, Interventionen bei am Rande beteiligten oder unbeteiligten Schülern werden im Durchschnitt nur in jeder zehnten Stunde einmal beobachtet (vgl. Tabelle 9.2.3.1, S. 196). Dabei ist die Verteilung sehr heterogen: In 13 Stunden (16% der beobachteten Unterrichtsstunden) werden keine Interventionen beobachtet, in 34 Unterrichtsstunden (42%) intervenieren die Lehrkräfte immer sofort und bei demjenigen Schüler, der die Störung verursacht hat, und in zwei Stunden (3%) sprechen die Lehrkräfte stets Schüler an, die nicht beteiligt sind. In den übrigen Unterrichtsstunden tritt beides auf. Nicht immer konnten die Beobachter allerdings bei einer Intervention sowohl den Adressaten als auch die Verzögerung zuordnen. Das gilt besonders dann, wenn sich eine Intervention an die ganze Klasse richtet (z.B. „Mir ist es zu laut hier“).

Inwieweit Lehrkräfte nicht intervenieren, obwohl es notwendig wäre, lässt sich aus den vorliegenden Daten nur hinsichtlich der Interventionen zu Unterrichtsstörungen beurteilen, die von Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung ausgehen: Unabsichtliches Ignorieren regelwidrigen Verhaltens von Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung wird in 11% der Unterrichtsstunden ($N = 13$) beobachtet, dann aber bis zu fünf Mal in einer Unterrichtsstunde (vgl.

Tabelle 9.2.3.2). In 16 der 116 Unterrichtsstunden (14%)³ werden bezogen auf die Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung überhaupt keine Sanktionen und kein unabsichtliches Ignorieren beobachtet; in nur drei dieser Stunden verhalten sich die Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung durchgängig aufgabenbezogen, in neun Stunden verhalten sie sich mindestens einmal unruhig.

Hypothese 7.2.3.2 muss präzisiert werden: In einigen Stunden reagieren die Lehrkräfte häufiger auf Regelverletzungen nicht und kommunizieren dann nicht, dass sie die Regelverletzung bemerkt haben. In der überwiegenden Zahl der Unterrichtsstunden wird regelwidriges Verhalten auf Seiten der Schüler von den Lehrkräften aber in ähnlichem Ausmaß wahrgenommen wie von den Beobachtern.

Tabelle 9.2.3.1: Häufigkeit der Intervention pro Unterrichtsstunde

	<i>M</i>	Häufigkeiten		
		<i>SD</i>	<i>min</i>	<i>max</i>
Intervention beim richtigen Schüler	1,8	1,9	0	8
Intervention bei am Rande beteiligten Schülern	0,1	0,4	0	3
Intervention bei unbeteiligten Schülern	0,1	0,6	0	4
Intervention sofort	2,1	1,8	0	8
Intervention verzögert	0,3	0,8	0	3

Anmerkung: Anzahl der Stunden: $N = 81$; die Mittelwerte beziehen sich auf die Anzahl der verschiedenen Interventionen pro Unterrichtsstunde

Lesebeispiel: Im Durchschnitt wird 1,8 Mal pro Stunde eine Intervention bei dem Schüler beobachtet, der eine Störung verursacht hat, d.h. ca. zwei Mal pro Stunde. Die Standardabweichung liegt bei 1,9 und die Spannweite liegt zwischen 0 (Minimum) und 8 Interventionen (Maximum).

Tabelle 9.2.3.2: Häufigkeit absichtlichen und unabsichtlichen Ignorierens regelwidrigen Verhaltens der Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung

	<i>M</i>	Häufigkeiten		
		<i>SD</i>	<i>min</i>	<i>max</i>
Absichtliches Ignorieren	0,4	1,4	0	9
Unabsichtliches Ignorieren	0,3	1,1	0	5

Anmerkung: Anzahl der Stunden: $N = 121$; die Mittelwerte beziehen sich auf die Anzahl des Ignorierens pro Schüler und pro Stunde

Ergebnisse zu Hypothese 7.2.3.3: Regelwidriges Verhalten von Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung wird zum überwiegenden Teil ignoriert oder mit Ermahnungen sanktioniert.

Werden mehrere Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung gemeinsam unterrichtet, unterscheiden sich auch die jeweils an sie adressierten

3 Die sechs Unterrichtsstunden, in denen die Klasse während der gesamten Unterrichtszeit geteilt ist, sind in dieser Analyse nicht berücksichtigt.

Sanktionen. Daher wird diese Variable pro Schüler und nicht pro Unterrichtsstunde ausgewertet; Teilungsstunden sind nicht berücksichtigt. Außerdem werden die beobachteten Sanktionen pro Stunde ausgezählt, da sie mit dem Fünf-Minuten-Raster nicht ausreichend präzise erfasst werden können.

Negative Sanktionen für Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung werden in 72% der Unterrichtsstunden beobachtet. Die bei weitem häufigste Form sind dabei kurze Ermahnungen, sie werden in 69% der Stunden beobachtet ($M = 1,8$; $SD = 1,9$; vgl. Tabelle 9.2.3.3). Weiterhin wird in 13% der Stunden das Verhalten der Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung ignoriert, aber so, dass den Beobachtern und vermutlich auch den Schülern deutlich gemacht wird, dass die Lehrkraft das Verhalten wahrgenommen hat (z.B. durch einen kurzen Blickkontakt; $M = 0,4$; $SD = 1,4$). Gespräche unter vier Augen mit der Klassenlehrkraft finden sechs Mal statt ($M = 0,1$; $SD = 0,3$). Sie verteilen sich auf vier verschiedene Unterrichtsstunden; in zwei der Stunden sind zwei Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung beteiligt (5% der Stunden). Diese Gespräche sind nie länger als 5 Minuten. Dass Schüler vom Unterrichtsgeschehen für eine kurze Zeit ausgeschlossen werden (Time-out), konnte nur einmal beobachtet werden: In einer Sportstunde muss der Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung für 30 Minuten aussetzen – danach ist die Stunde zu Ende. Nicht beobachtet werden konnte, dass ein Schüler zu einer anderen Lehrkraft oder zum Schulleiter verwiesen wird oder dass ein Kind in die Schulstation geht⁴. Insgesamt wird in 16% der Fälle das Verhalten des Schülers mit Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung absichtlich oder unabsichtlich ignoriert; 39% der beobachteten Sanktionen sind negative, 45% sind positive Verhaltenskonsequenzen wie z.B. Lob, nonverbale Verstärkung usw.

Tabelle 9.2.3.3: Häufigkeit der Verhaltenskonsequenzen bei unangemessenem Verhalten

Negative Verhaltenskonsequenzen	Anzahl der Konsequenzen		Verteilung auf die Unterrichtsstunden ($N = 116$)			
	N	%	M	SD	min	max
Absichtliches Ignorieren	54	19,2	0,4	1,4	0	9
Kurze Ermahnung	212	75,4	1,8	1,9	0	8
Längere Ermahnung	8	2,8	0,1	0,3	0	1
Gespräch zu zweit	6	2,1	0,1	0,2	0	1
Angekündigtes Time-out	1	0,4	0,0	0,1	0	1
Gesamt	281	100,0	2,5	2,6	0	14

Anmerkung: Anzahl der Unterrichtsstunden: $N = 116$

Lesebeispiel: Insgesamt wird 54 Mal regelwidriges Verhalten eines Schülers mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung absichtlich ignoriert, das sind 19,2% der negativen Sanktionen. Im Durchschnitt wird pro Stunde 0,4 Mal absichtsvolles Ignorieren beobachtet bei einer Standardabweichung von 1,4. Die Spanne liegt zwischen 0 und 9 Situationen pro Stunde, in denen Verhalten von Schülern absichtlich ignoriert wird.

4 In einer Stunde wird ein Schüler mit Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung in die Schulstation geschickt (vgl. Kap. 9.5.3). Dies ist in diesem Fall nicht als Sanktion gemeint, sondern Bestandteil der Förderung. Allerdings ist die Schulstation zu diesem Zeitpunkt geschlossen.

Hypothese 7.2.3.3 wird somit bestätigt: Der überwiegende Teil der negativen Verhaltenskonsequenzen besteht aus kurzen Ermahnungen bzw. aus absichtsvollem Ignorieren, wobei dann meist nonverbal deutlich gemacht wird, dass das Schülerverhalten bemerkt wurde.

Ergebnisse zu Hypothese 7.2.3.4: Die Lehrkräfte verstärken in sehr unterschiedlichem Maße regelkonformes Verhalten von Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung.

Die häufigsten beobachteten Formen, mit denen Verhalten von Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung verstärkt wird, sind nonverbale Verstärkung, z.B. Lächeln, Blick- oder Körperkontakt ($M = 1,0$; $SD = 2,0$) sowie verbales Lob, auch für fachliche Leistungen ($M = 1,0$; $SD = 1,3$). Diese verteilen sich sehr unterschiedlich auf die beobachteten Unterrichtsstunden; nonverbale Verstärkung wird zwischen gar nicht und acht Mal in einer Stunde beobachtet, verbale Verstärkung zwischen nicht und sechs Mal. Im Durchschnitt werden beide Formen einmal pro Stunde beobachtet (vgl. Tabelle 9.2.3.4). Materielle Verstärkung wird nicht beobachtet, obgleich aus den Förderberichten bekannt ist, dass diese Art systematischer Verstärkung bei mindestens einem Schüler angewendet wird (vgl. Kap. 9.5.2). Die Verteilung ist deutlich linksschief: in 67% der Stunden wird nonverbale Verstärkung und in 52% der Stunden verbale Verstärkung des Verhaltens von Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung überhaupt nicht beobachtet; in 44% der Stunden wird überhaupt keine Form der Verstärkung beobachtet. Außerdem lässt der hohe Wert für die Standardabweichung für Stunden mit positiver Verstärkung ($M = 2,3$; $SD = 3,0$) in Verbindung mit der hohen Anzahl der Stunden ohne positive Verstärkung darauf schließen, dass die Abweichungen nach oben, d.h. der Anteil von Stunden, in denen sehr häufig angemessenes Verhalten verstärkt wird, relativ hoch ist.

Tabelle 9.2.3.4: Häufigkeiten der positiven Verhaltenskonsequenzen und ihre Verteilung auf die Unterrichtsstunden

Positive Verhaltenskonsequenzen	Anzahl der Konsequenzen		Verteilung auf die Unterrichtsstunden ($N = 116$)			
	N	%	M	SD	min	max
nonverbale Verstärkung	121	46,2	1,0	2,0	0	8
verbale Verstärkung	115	43,9	1,0	1,3	0	6
Einbezug von Mitschülerreaktionen	23	8,8	0,2	0,6	0	3
Reduzierung negativer Konsequenzen	1	0,4	0,0	0,1	0	1
Materielle Verstärkung	0	0,0	0,0	0,0	0	0
sonstiges	2	0,8	0,0	0,1	0	1
Gesamt	262	100,0	2,3	3,0	0	11

Anmerkung: Anzahl der Unterrichtsstunden: $N = 116$

Hypothese 7.2.3.4 wird bestätigt: Die Häufigkeit, in der aufgabenbezogenes Verhalten verstärkt wird, ist heterogen, allerdings dominiert der Anteil der Stunden, in denen keine positive Verstärkung des Schülers mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale

Entwicklung beobachtet wird. Inwieweit auch Verhalten verstärkt wird, welches nicht aufgabenbezogen ist, wurde nicht erhoben.

Ergebnisse zu Hypothese 7.2.3.5: Erfolgreiche Strategien der Klassenführung sind auch im gemeinsamen Unterricht mit Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung in unterschiedlichem Maße beobachtbar.

Als Variablen der Klassenführung wurden die Zeitnutzung, die Klarheit der Anforderungen und der Umgangsstil erfasst. Die Ergebnisse zum Umgangsstil wurden bereits zu Hypothese 7.2.3.1 dargestellt.

Tabelle 9.2.3.5: Nutzung der Unterrichtszeit (Anzahl der Stunden: $N = 80$; für zwei Stunden keine Angabe)

	Zeit in Minuten pro Stunde				Zeit in Prozent der Stunde			
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>min</i>	<i>max</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>min</i>	<i>max</i>
Organisatorisches	5,9	5,0	0	30	13,7	11,2	0,0	66,7
Störungen	1,8	4,1	0	25	3,9	9,1	0,0	55,6
Unterrichtsinhalte	35,1	7,0	15	45	82,4	14,3	33,3	100,0

Lesebeispiel: Im Durchschnitt werden 5,9 Minuten pro Unterrichtsstunde bzw. 13,7% der Unterrichtszeit (die beobachteten Unterrichtsstunden sind unterschiedlich lang) für Organisatorisches verwendet, die Spanne liegt zwischen 0 (Minimum) und 30 Minuten (Maximum) bzw. organisatorische Tätigkeiten nehmen bis zu zwei Dritteln (66,7%) der Unterrichtszeit in Anspruch.

Tabelle 9.2.3.6: Häufigkeiten der Verteilung der Zeitnutzung in den einzelnen Stunden

Zeitnutzung	Unterrichtsstunden		
	<i>N</i>	%	Gültige %
Vorwiegend inhaltliche Arbeit (Maximal 5 min für Organisatorisches und Unterrichtsstörungen)	45	54,9	56,3
Eher inhaltliche Arbeit (Zwischen 5 und 10 min für Organisatorisches und Störungen)	19	23,2	23,8
Viel Zeit für Organisatorisches (Mindestens 10 min für Organisatorisches und Störungen, Organisatorisches überwiegt)	11	13,4	13,8
Viel Zeit für Störungen (Mindestens 10 min für Organisatorisches und Störungen, Störungen überwiegen)	5	6,0	6,3
Gültig	80	97,6	100,0
keine Angabe	2	2,4	
Gesamt	82	100,0	

Anmerkung: Für die detaillierte Analyse der beobachteten Unterrichtsstunden werden die absoluten Zeiten verwendet, weil manche organisatorischen Dinge (z.B. Raumwechsel) bzw. Konfliktlösungen ein Minimum an Zeit benötigen, das unabhängig davon ist, ob die Unterrichtsstunde insgesamt 25 oder 45 Minuten lang ist.

Lesebeispiel: In 45 Unterrichtsstunden werden maximal fünf Minuten für organisatorische Tätigkeiten oder für die Bewältigung von Unterrichtsstörungen verwendet, das sind 54,9% aller beobachteten Unterrichtsstunden bzw. 56,3% der Stunden, von denen diesbezüglich Daten vorliegen.

Die *Zeitnutzung* in der Unterrichtsstunde wird in Minuten erfasst. Da aber in einigen Unterrichtsstunden die Unterrichtszeit verkürzt ist (vgl. Kap. 8.3.2), werden außerdem die durchschnittlichen Anteile an der Unterrichtszeit angegeben. Zum überwiegenden

Teil (82%) wird die Unterrichtszeit für die Unterrichtsinhalte genutzt (vgl. Tabelle 9.2.3.5, S. 199), bei erheblichen Unterschieden zwischen den einzelnen Stunden. In 80% der Stunden bleibt die Zeit, die *nicht* für Unterrichtsinhalte verwendet wird, unter 10 Minuten (vgl. Tabelle 9.2.3.6, S. 199). Meist wird die Zeit dann für Organisatorisches wie z.B. das Austeilen von Arbeitsmaterial oder Raumwechsel verwendet. Unterrichtsstörungen werden in 56 Unterrichtsstunden (70% der beobachteten Stunden) in weniger als einer Minute und in weiteren 14 Unterrichtsstunden (21%) in ein bis fünf Minuten bewältigt. Auf der anderen Seite gibt es drei Unterrichtsstunden, in denen mehr als die Hälfte der Unterrichtszeit für Organisatorisches bzw. Störungen verwendet werden.

Die *Klarheit* wird anhand der Reaktion der Schüler auf Arbeitsanweisungen, der Verweise auf Klassenregeln und anhand der Strukturiertheit der Unterrichtsinhalte und -abläufe erfasst. Dass auf Klassenregeln verwiesen wird, wird nur in einer Klasse *nicht* beobachtet. Für fast alle Klassen kann daher davon ausgegangen werden, dass es Klassenregeln gibt, die den Schülern bekannt sind und dass somit zumindest einige der Verhaltenserwartungen, die im Unterricht gelten, den Schülern transparent sind. Da dieses Merkmal daher nicht geeignet ist um Unterschiede zwischen den Klassen herauszuarbeiten, wird es nicht weiter verfolgt.

Arbeitsanweisungen werden in 70 verschiedenen Stunden beobachtet (86% der beobachteten Stunden). Die Verständlichkeit der Arbeitsanweisungen wird danach beurteilt, ob die Schüler mit der Aufgabe beginnen oder ob sie Rückfragen stellen. In 58 Unterrichtsstunden (72%) beginnen die Schüler ohne Probleme zu arbeiten. In 12 Stunden (15%) gibt es viele Rückfragen; davon dauert die Klärung in sechs Stunden länger als fünf Minuten (vgl. Tabelle 9.2.3.7).

Tabelle 9.2.3.7: Rückfragen nach Arbeitsanweisungen

Klärung von Rückfragen	Häufigkeit (Unterrichtsstunden)		
	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>gültige %</i>
Keine Arbeitsanweisungen beobachtet	11	13,6	13,8
Alle Arbeitsanweisungen verstanden	57	70,4	71,3
Klärung von Rückfragen bis maximal 5 Minuten pro Stunde	6	7,4	7,5
Klärung von Rückfragen länger als 5 Minuten pro Stunde	6	7,4	7,5
Gesamt	80	98,8	100,0
Fehlend	1	1,2	
Gesamt	81	100,0	

Die Strukturiertheit der Unterrichtsinhalte und -abläufe trägt ebenfalls dazu bei, dass den Schülern Verhaltenserwartungen transparent sind. Bezüglich beider Aspekte liegt der Mittelwert der Beobachterurteile auf der vierstufigen Skala zwischen „gut strukturiert“ und „größtenteils gut strukturiert“ (vgl. Tabelle 9.2.3.8). Bei der zusammengefassten Betrachtung beider Merkmale zeigt sich, dass 36 Stunden sowohl bezüglich der Inhalte als auch bezüglich des Unterrichtsablaufes gut strukturiert sind. Zwei Stunden sind weder bezüglich der Unterrichtsinhalte noch bezüglich des Ablaufes gut strukturiert. Diese Stunden finden in Klassen mit drei bzw. vier Schülern mit Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung statt, eine davon ist eine Vertretungsstunde (vgl. Kap. 9.5.4).

Tabelle 9.2.3.8: Strukturiertheit des Unterrichts

Items		Antwortmöglichkeiten				Gesamt
		ja (1)	größtenteils (2)	nicht sehr (3)	nein (4)	
Strukturiertheit des Unterrichtsablaufes	<i>N</i>	46	27	6	2	81
	%	56,8	33,3	7,4	2,5	100,0
Strukturiertheit der Unterrichtsinhalte	<i>N</i>	41	27	10	3	81
	%	50,6	33,3	12,3	3,7	100,0
Strukturiertheit des Unterrichts gesamt ¹	<i>N</i>	36	31	12	2	81
	%	44,4	37,8	14,6	2,4	100,0

1 Mittelwertbildung aus Strukturiertheit des Unterrichtsablaufes und der -inhalte

Anmerkung: *N* = 81 Unterrichtsstunden

Fragen: War der Unterrichtsablauf stringent und aufeinander aufbauend? Waren die Unterrichtsinhalte gut strukturiert?

Fasst man das Klassenmanagement der Lehrkräfte in einer Skala zusammen (vgl. Kap. 8.2.4), ergibt sich eine breite Streuung in der Stichprobe bei einer klar rechtsschiefen Verteilung (vgl. Abb. 9.2.3.2S. 202): In 71% der beobachteten Unterrichtsstunden erreicht das Klassenmanagement einen Skalenwert von 5 oder mehr, d.h. die Klassenführung der beobachteten Lehrkräfte entspricht weitgehend dem, was sich in anderen Studien (vgl. Kap. 5.3.6) als günstig für das Aufmerksamkeitsverhalten der Schüler und deren Zufriedenheit mit dem Unterricht herausgestellt hat: Die Lehrkräfte verhalten sich ihren Schülern gegenüber „sicher“, d.h. sie kommunizieren gleichzeitig sowohl Wertschätzung und Verständnis als auch klare Verhaltenserwartungen; bei Bedarf intervenieren sie zeitnah und sprechen dabei die Schüler an, die auch tatsächlich an einer Unterrichtsstörung beteiligt sind; und die Arbeitsanweisungen sind klar und der Unterricht ist gut strukturiert.

Dass für die Skala insgesamt nur 69 Unterrichtsstunden berücksichtigt werden können, ist hauptsächlich darauf zurückzuführen, dass in den übrigen Unterrichtsstunden keine Arbeitsanweisungen beobachtet werden (10 Stunden), die Einschätzung zum Umgangstil fehlt (1 Stunden) oder beides (2 Stunden). Da diese Variablen jedoch Bestandteile der Gesamtskala „Klassenmanagement“ sind, können diese Stunden bei der Skalenbildung nicht berücksichtigt werden.

Hypothese 7.2.3.5 muss aufgrund dieser Ergebnisse modifiziert werden: Die Klassenführung der Lehrkräfte ist weniger heterogen als vermutet. Im überwiegenden Teil der Unterrichtsstunden zeigen die Lehrkräfte weitestgehend ein den Empfehlungen in der Forschungsliteratur entsprechendes Klassenmanagement, das als freundlich und akzeptierend, dabei aber aufmerksam, klar und konsequent zu beschreiben ist.

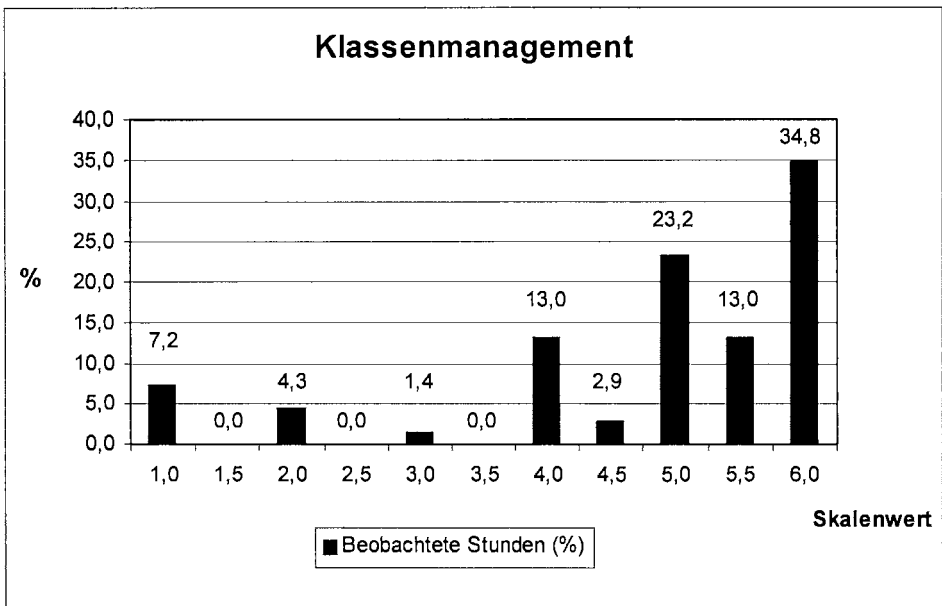


Abb. 9.2.3.2: Klassenmanagement in den beobachteten Stunden (Gesamtskala).

Anmerkung: Anzahl der Unterrichtsstunden: $N = 69$; fehlend: 13; $M = 4,8$; Median = 5; $SD = 1,5$

Lesbeispiel: In 7,2% der beobachteten Unterrichtsstunden hat das Klassenmanagement der unterrichtenden Lehrkraft auf der Skala zur Klassenführung den Wert 1. Den Wert 1,5 hat keine der beobachteten Stunden (die Skala hat aus inhaltlichen Gründen 0,5er-Schritte, vgl. Kap. 8.2.4).

Ergebnisse zu Hypothese 7.2.3.6: In Unterrichtsstunden mit einem günstigen Klassenmanagement dürfen die Schüler häufiger mitbestimmen als in Unterrichtsstunden mit einem ungünstigen Klassenmanagement.

Um zu prüfen, ob und wie das Klassenmanagement der Lehrkräfte mit ihren methodischen Entscheidungen und den Rahmenbedingungen zusammenhängt, wird als Merkmal zur Öffnung des Unterrichts lediglich die Mitentscheidungsmöglichkeiten der Schüler herangezogen; zu diesem Zweck werden die Unterrichtsstunden hinsichtlich der Mitentscheidungsmöglichkeiten in Unterrichtsstunden mit bzw. ohne Mitentscheidungsmöglichkeiten eingeteilt (vgl. Kap. 8.2.4). Diese Einteilung ist ordinalskaliert, denn die ursprünglich nominalen Kategorien werden danach zusammengefasst, in wie vielen Bereichen Mitentscheidungsmöglichkeiten bestehen. Da auch die Gesamtskala „Klassenmanagement“ ordinalskaliert ist, kann der Kendall-Tau-b-Test angewendet werden. Die Unterrichtsstunden bezüglich der verwendeten Unterrichtsformen zu kategorisieren ist dagegen nicht sinnvoll, da innerhalb einer Unterrichtsstunde mehrere unterschiedliche Unterrichtsformen angewendet werden können.

Der Zusammenhang zwischen dem Einräumen von Mitentscheidungsmöglichkeiten für die Schüler und dem Klassenmanagement der Lehrkräfte ist nicht signifikant und relativ schwach, geht aber in die erwartete Richtung, d.h. in Unterrichtsstunden mit Mitent-

scheidungsmöglichkeiten ist das Klassenmanagement insgesamt eher günstig ($N = 62$, Kendall-Tau-b = .16, $p = .156$).

Hypothese 7.2.3.6 muss verworfen werden; es gibt zwar einen schwachen Zusammenhang in der entsprechenden Richtung, dieser ist aber nicht signifikant.

Ergebnisse zu Hypothese 7.2.3.7: In Unterrichtsstunden mit einem günstigen Klassenmanagement werden die Aufgabenstellungen häufiger differenziert als in Unterrichtsstunden mit einem ungünstigen Klassenmanagement.

Zwischen der Differenzierung der Aufgabenstellungen und dem Klassenmanagement besteht ein signifikanter Zusammenhang: In Unterrichtsstunden mit Binnendifferenzierung werden Lehrkräfte mit einem günstigeren Klassenmanagement beobachtet als in Unterrichtsstunden ohne Binnendifferenzierung ($N = 62$, Mann-Whitney-U = 296.5, $p = .012^5$). *Hypothese 7.2.3.7* kann daher angenommen werden.

9.3 Schülerverhalten unter unterschiedlichen unterrichtlichen Kontextbedingungen

9.3.1 Beschreibung des Verhaltens der Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung

In den vorangegangenen Abschnitten wurde beschrieben, wie die Lehrkräfte ihren Unterricht gestalten. In diesem Abschnitt wird nun der Schwerpunkt darauf gelegt, wie die Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung auf die unterschiedlichen Rahmenbedingungen, die unterschiedlichen methodischen Arrangements und die unterschiedlichen Merkmale des Klassenmanagements reagieren. Zu diesem Zweck werden die Stunden pro Schüler ausgewertet und nicht wie in den meisten vorangegangenen Tests pro Klasse, denn das Verhalten mehrerer Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, die gemeinsam in einer Klasse unterrichtet werden, kann unter sehr ähnlichen Bedingungen sehr unterschiedlich sein. Da in einigen Klassen mehrere Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung unterrichtet werden (vgl. Kap. 8.3.3), ist die Anzahl der in diesem Kapitel untersuchten Unterrichtsstunden höher (121 Stunden).

Zum Prüfen der Zusammenhänge zwischen der Unterrichtsgestaltung und dem Schülerverhalten werden χ^2 -Tests für nominalskalierte Daten verwendet; wenn beide Variablen ordinalskaliert sind, wird Kendall-Tau-b als Maß für die Stärke des Zusammenhangs herangezogen (vgl. Bortz/ Lienert 1998, S. 247 ff.). Unter der Vorannahme, dass nicht aufgabenbezogenes, aber ruhiges Verhalten im Unterricht als angemessener interpretiert wird als nicht aufgabenbezogenes, aber unruhiges Verhalten, haben die Daten zum aufgabenbezogenen Schülerverhalten Ordinalniveau. Allerdings können die grundlegenden Ziele von Unterricht, die Vermittlung von Wissen und Kompetenzen, bei den Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung weder dann erreicht werden, wenn sich die Schüler nicht aufgabenbezogen, aber ruhig verhalten, noch, wenn

5 Die Differenzierung der Aufgabenstellungen wurde über die Differenzierungsform erhoben und ist daher nicht ordinalskaliert. Deshalb kann Kendall-Tau-b hier nicht berechnet werden.

sie sich nicht aufgabenbezogen und unruhig verhalten. Außerdem ist es inhaltlich auch von Interesse, ob die Schüler sich unter bestimmten Bedingungen eher nicht aufgabenbezogen und regelwidrig verhalten oder eher passiv. Daher muss diese Vorannahme besonders in Bezug auf Zusammenhänge zwischen der Unterrichtsgestaltung und dem Schülerverhalten kritisch gesehen werden. Aus diesem Grund werden zu allen signifikanten Zusammenhängen zusätzlich auch die Kreuztabellen berichtet.

Ergebnisse zu Hypothese 7.3.1.1: Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung arbeiten im Vergleich mit Schülern, die in anderen Studien beobachtet wurden, in zeitlich geringerem Umfang aufgabenbezogen.

Das Arbeitsverhalten der beobachteten Schüler mit Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung lässt sich in drei Kategorien einteilen (vgl. Kap. 8.2.4):

1. Erkennbar aufgabenbezogenes, regelkonformes Verhalten: Die Schüler nehmen aktiv oder zumindest sichtbar aufmerksam am Unterrichtsgeschehen teil bzw. bearbeiten alleine oder gemeinsam mit anderen Schülerinnen und Schülern ihre Aufgaben.
2. Nicht erkennbar aufgabenbezogenes, aber ruhiges Verhalten: Die Schüler träumen, schauen aus dem Fenster oder beschäftigen sich ruhig mit anderen Dingen als dem Unterricht. Wie viel die Schüler vom Unterrichtsgeschehen mitbekommen, ist individuell vermutlich sehr unterschiedlich. Sie stören ihre Mitschüler nicht beim Arbeiten.
3. Nicht aufgabenbezogenes, unruhiges Verhalten: Die Schüler sind motorisch sehr unruhig, laufen unnötigerweise in der Klasse herum, bringen sachfremde Beiträge in das Unterrichtsgespräch ein oder stören ihre Mitschüler beim Arbeiten. In dieser Kategorie finden sich somit die klassischen Disziplininkonflikte (vgl. B. Jürgens 2000, S. 8 ff).

Tabelle 9.3.1.1 (S. 205) zeigt, wie häufig welches Arbeitsverhalten bei den Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung im Unterricht beobachtet wird. Die Schüler verhalten sich in knapp der Hälfte (46%) der beobachteten Zeiteinheiten erkennbar aufgabenbezogen. Verhalten sie sich unruhig, ist das am häufigsten beobachtete Verhalten eine starke motorische Unruhe am Arbeitsplatz (10%). Andere Regelverstöße wie das Stören der Nachbarn, unnötiges Umherlaufen in der Klasse (im Gegensatz zu notwendigem Umherlaufen, beispielsweise um Arbeitsmaterial zu holen) und sachfremde Beiträge werden in insgesamt 11% der Zeiteinheiten beobachtet.

Tabelle 9.3.1.1: Häufigkeiten der unterschiedlichen Verhaltensweisen der Schüler mit Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung

Verhalten der Schüler mit emsoz	Häufigkeiten der Verhaltensweisen		
	<i>N</i>	%	% Kategorie
1. Erkennbar aufgabenbezogenes Verhalten			46,1
Aktive Beteiligung	342	33,4	
Passiv, aber aufmerksam	130	12,7	
2. Nicht erkennbar aufgabenbezogenes, aber ruhiges Verhalten			31,8
Wechselhafte Aufgabenbezogenheit, unstetiges Arbeiten	194	19,0	
Ruhig, aber offensichtlich unaufmerksam	131	12,8	
3. Nicht aufgabenbezogenes, unruhiges Verhalten			22,1
Motorische Unruhe am Platz	103	10,1	
Störung der Nachbarn	42	4,1	
Unnötiges Umherlaufen	41	4,0	
Sachfremde Beiträge	25	2,4	
Sachangemessene Beiträge ohne Melden	15	1,5	
Summe	1023	100,0	100,0

Anmerkung: absolut und relativ; Anzahl der Zeiteinheiten: *N* = 1023

Lesebeispiel: In 342 Zeiteinheiten beteiligen sich die Schüler mit Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung aktiv am Unterricht, das sind 33,4% der Zeiteinheiten. Insgesamt verhalten sich die Schüler in 46,1% der Zeiteinheiten aufgabenbezogen.

Zur Problematik der Einordnung der sachangemessenen Beiträge ohne Melden vgl. Kap. 8.2.4.

Die *Zügigkeit des Arbeitsbeginns* wird pro Unterrichtsstunde ausgewertet, da dieses Merkmal nur in den wenigen Zeiteinheiten beobachtet werden kann, in denen Aufgabenstellungen gegeben werden. Nicht in allen Unterrichtsstunden werden Arbeitsanweisungen beobachtet (vgl. Kap. 9.2.3), deshalb fehlt für 28 Stunden (23%) diese Angabe. Insgesamt ist der Anteil der Stunden, in denen die Schüler mit Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung grundsätzlich zügig mit der Arbeit beginnen (38%), und der Stunden, in denen sie teilweise oder immer verzögert anfangen zu arbeiten (39%), ähnlich hoch (vgl. Tabelle 9.3.1.2). Dass der Anteil der Stunden, in denen die Schüler bei einigen Arbeitsanweisungen verzögert mit der Arbeit beginnen und bei anderen nicht („teilweise verzögert“), so niedrig liegt, liegt zum Teil daran, dass in vielen Stunden nur eine Arbeitsanweisung beobachtet wird.

Tabelle 9.3.1.2: Zügigkeit bzw. Verzögerung des Arbeitsbeginns von Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung

Arbeitsbeginn	<i>N</i>	Häufigkeiten	
		<i>gültige %</i>	%
Zügig	46	49,5	38,0
Teilweise verzögert	5	5,4	4,1
Verzögert	42	45,2	34,7
Keine Angabe	28		23,1
Gesamt	121	100,0	100,0

Anmerkung: *N* = 121 Unterrichtsstunden

Auch die *Reaktion der Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung auf Interventionen der Lehrkraft* wird stundenbezogen ausgewertet, um erfassen zu können, inwiefern sich die verschiedenen Reaktionen in einzelnen Stunden häufen. In 50 Stunden (41%) werden keine Interventionen seitens der Lehrkraft beobachtet, die sich an die Schüler mit dem Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung richten. Die freien Aufzeichnungen weisen darauf hin, dass die Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung in diesen Stunden meist entweder mitarbeiten oder dass die Reaktionen der Lehrkräfte von den Beobachtern nicht als Interventionen eingeordnet werden, z.B. Blickkontakt. Werden Interventionen beobachtet, reagieren die Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung in 55 Stunden (46%) immer wie gefordert; meistens wirken diese Interventionen nachhaltig. Dass sie auf mehr als ein Viertel der Interventionen *nicht* wie gefordert reagieren, wird nur in 13 Stunden (11%) beobachtet (vgl. Tabelle 9.3.1.3). Diese Interventionen werden von den Schülern zum großen Teil ignoriert (in 12 Stunden und bis zu sechs Mal in einer Stunde), seltener werden die Interventionen mit offenem oder verdecktem Widerspruch abgewehrt, z.B. indem sich der Schüler über die Intervention lustig macht (in acht Stunden und bis zu vier Mal in einer Stunde; vgl. Ismet in Kap. 9.5.4). Dass ein Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung fälschlicherweise ermahnt wird, wird nur einmal beobachtet. In diesem Fall widerspricht er nicht, sondern verhält sich weiterhin wie gefordert.

Hypothese 7.3.1.1 kann angenommen werden: In der Studie von Helmke und Renkl, in der Grundschulklassen ohne Schüler mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt beobachtet werden, liegen die Aufmerksamkeitsraten der Schüler je nach Klasse zwischen 57% und 94% (vgl. Helmke/ Renkl 1993, S. 192f.; Kap. 5.3.6). Bei Dumke und Mergenschröer variiert der Anteil aufmerksamen Verhaltens im gemeinsamen Unterricht zwischen 73% und 89% (vgl. Dumke/ Mergenschröer 1991; Kap. 5.3.1). Die Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, die für die vorliegende Studie beobachtet wurden, arbeiten tatsächlich in zeitlich geringerem Umfang an den Aufgabenstellungen als Schüler ohne Förderschwerpunkt in diesen Untersuchungen.

Tabelle 9.3.1.3: Reaktionen der Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung auf Interventionen

Reaktion auf Intervention	Unterrichtsstunden	
	<i>N</i>	%
Keine Intervention beobachtet	50	41,3
Das Kind mit emsoz verhält sich immer wie gefordert	55	45,5
Das Kind mit emsoz verhält sich überwiegend wie gefordert (75-99% der Interventionen pro Stunde)	3	2,5
Das Kind mit emsoz verhält sich eher wie gefordert (50-74% der Interventionen pro Stunde)	6	5,0
Das Kind mit emsoz verhält sich eher nicht wie gefordert (25-49% der Interventionen pro Stunde)	3	2,5
Das Kind mit emsoz verhält sich selten oder nie wie gefordert (weniger als 25% der Interventionen pro Stunde)	4	3,3
Gesamt	121	100,0

Ergebnisse zu Hypothese 7.3.1.2: Die Zweitklässler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung zeigen weniger aufgabenbezogenes und mehr regelwidriges Verhalten als die Fünftklässler mit diesem Förderschwerpunkt.

Zwischen der Klassenstufe und dem Aufmerksamkeitsverhalten gibt es einen signifikanten, aber relativ schwachen Zusammenhang ($N = 1023$, Kendall-Tau- $b = -.10$, $p = .000$). Der Unterschied liegt dabei weniger in der Häufigkeit des aufgabenbezogenen Verhaltens als in der Häufigkeit regelwidrigen Verhaltens: Die Zweitklässler zeigen relativ zu ihrer Anzahl fast doppelt so oft unruhiges, regelwidriges Verhalten wie die Fünftklässler (vgl. Tabelle 9.3.1.4). *Hypothese 7.3.1.2* kann somit bestätigt werden.

Tabelle 9.3.1.4: Zusammenhang zwischen dem aufgabenbezogenen Verhalten und dem Jahrgang der Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung

Verhalten der Schüler mit emsoz		Jahrgang		Gesamt
		2. Klasse	5. Klasse	
aufgabenbezogen	Anzahl	270	202	472
	Prozent von Jahrgang	43,4%	50,4%	46,1%
nicht aufgabenbezogen/ ruhig	Anzahl	186	139	325
	Prozent von Jahrgang	29,9%	34,7%	31,8%
nicht aufgabenbezogen/ unruhig	Anzahl	166	60	226
	Prozent von Jahrgang	26,7%	15,0%	22,1%
Gesamt	Anzahl	622	401	1023
	Prozent von Jahrgang	100,0%	100,0%	100,0%

Kendall-Tau- $b = -.10$, $p = .000$

Anmerkung: Erwartete Werte werden nicht berechnet, da diese für Kendall-Tau- b nicht benötigt werden.

Lesebeispiel: In 270 der 622 Zeiteinheiten, die in der 2. Klasse beobachtet werden, arbeiten die Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung aufgabenbezogen, das sind 43,4% der Zeiteinheiten in Klassen der zweiten Jahrgangsstufe.

Ergebnisse zu Hypothese 7.3.1.3: Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung verhalten sich umso weniger aufgabenbezogen, je mehr Schüler in der Klasse sind.

Ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Klassengröße und dem aufgabenbezogenen Verhalten der Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung besteht in der vorliegenden Untersuchung nicht ($N = 1023$, Kendall-Tau- $b = -.02$, $p = .510$), außerdem ist die Irrtumswahrscheinlichkeit sehr hoch, sodass der in der Hypothese vermutete Zusammenhang nicht angenommen werden kann. Vermutet werden könnte, dass dies daran liegt, dass die Klassenlehrkräfte in größeren Klassen ein effektiveres Klassenmanagement zeigen (vgl. Kap. 7.3.1). In der vorliegenden Stichprobe besteht allerdings kein Zusammenhang zwischen Klassengröße und Klassenmanagement ($N = 20$; Kendall-Tau- $b = -.07$, $p = .732$)⁶.

⁶ Dieser Wert wurde mit dem dichotomisierten Klassenmanagement der Klassenlehrkräfte errechnet, da ein genauerer Wert für die Klassenlehrkräfte mit der Skala zum Klassenmanagement aufgrund der leichten Schwankungen des Klassenmanagements schwierig zu erstellen ist.

Hypothese 7.3.1.3 muss somit verworfen werden: Zwischen der Klassengröße und dem aufgabenbezogenen Verhalten der Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung besteht kein Zusammenhang.

Ergebnisse zu Hypothese 7.3.1.4: Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung verhalten sich umso weniger aufgabenbezogen, desto mehr Schüler mit diesem Förderschwerpunkt in der Klasse sind.

Es besteht kein Zusammenhang zwischen der Anzahl der Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung in einer Klasse und ihrem aufgabenbezogenen Verhalten im Unterricht ($N = 1023$, Kendall-Tau- $b = .04$, $p = .143$).

Vermutet werden könnte, dass die Klassenlehrkräfte in Klassen mit mehreren Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung ein effektiveres Klassenmanagement zeigen und damit dem weniger aufgabenbezogenen Verhalten der Schüler erfolgreich gegensteuern. Dies ist tatsächlich der Fall, zwischen dem Klassenmanagement der Klassenlehrkräfte und der Anzahl der Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung in der Klasse besteht ein signifikanter Zusammenhang ($N = 21$; Kendall-Tau- $b = .33$, $p = .017$). Dieser Zusammenhang ist darauf zurückzuführen, dass die sechs Klassenlehrkräfte, die in Klassen mit mehr als einem Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung unterrichten, ausnahmslos ein günstiges Klassenmanagement beobachten lassen. Zu berücksichtigen ist aber, dass die absoluten Zahlen sehr niedrig sind.

Hypothese 7.3.1.4 wird abgelehnt: Zwischen der Anwesenheit anderer Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung und dem Verhalten der für die vorliegende Untersuchung beobachteten Schüler besteht kein signifikanter Zusammenhang.

Ergebnisse zu Hypothese 7.3.1.5: Mitschüler, die mit den Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung kooperieren, verhalten sich in Konfliktsituationen eher abwertend oder provozierend.

Reaktionen von Mitschülern auf störendes Verhalten der Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung werden in 45 Unterrichtsstunden protokolliert (37%). Meistens reagieren die Mitschüler, indem sie versuchen, die Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung wieder in den Unterrichtsablauf zu integrieren ($N = 82$; 35% der Zeiteinheiten mit Reaktionen), oder sie beteiligen sich an den störenden Aktionen ($N = 71$; 30%; vgl. Abb. 9.3.1.1, S. 209). Nicht beobachtet wird, dass Mitschüler körperlich aggressiv auf die Kinder mit Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung reagieren.

Es könnte vermutet werden, dass der geringe Anteil der Stunden, in denen Mitschülerreaktionen beobachtet werden, damit zusammenhängt, dass die Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung häufig alleine sitzen (vgl. Kap. 9.2.1). Ein Zusammenhang zwischen dem Umstand, ob Reaktionen von Mitschülern auf Unterrichtsstörungen beobachtet werden, und dem Umstand, ob die Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung Sitznachbarn haben oder nicht, kann aber *nicht* gefunden werden ($N = 115$, Kendall-Tau- $b = .02$, $p = .799$). Es gibt allerdings

einen Zusammenhang zwischen dem aufgabenbezogenen Verhalten der Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung und dem Beobachten von Mitschülerreaktionen ($N = 121$, Kendall-Tau-b = .45, $p = .000$): In Unterrichtsstunden, in denen keine Reaktionen beobachtet werden, verhalten sich die Schüler mit dem Förderschwerpunkt deutlich seltener vorwiegend unruhig (5%) und häufiger vorwiegend aufgabenbezogen (63%) als in Unterrichtsstunden, in denen Mitschülerreaktionen beobachtet werden (47% mit vorwiegend unruhigem und 24% mit vorwiegend aufgabenbezogenem Verhalten). Der Anteil der Schüler, die sich vorwiegend nicht aufgabenbezogen, aber ruhig verhalten, ist mit 29% in Stunden mit und 32% in Stunden ohne Mitschülerreaktionen in etwa gleich.

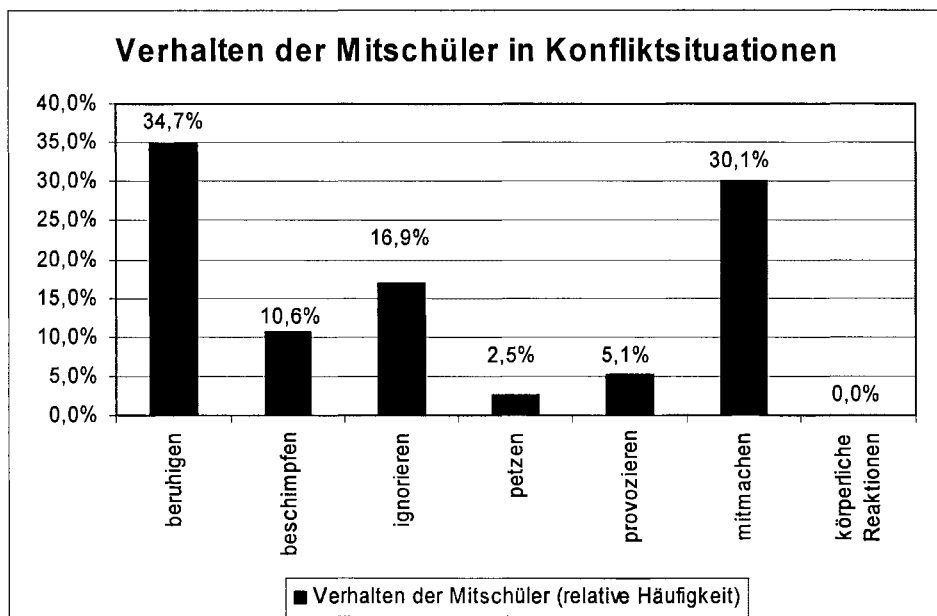


Abb. 9.3.1.1: Relative Häufigkeit der Reaktionen von Mitschülern auf Unterrichtsstörungen des Schülers mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung ($N = 236$ Zeiteinheiten in 45 Unterrichtsstunden)

Hilfestellungen für Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung durch Mitschüler werden nur 18mal in elf verschiedenen Unterrichtsstunden (9% der Stunden) beobachtet. Diese Hilfestellungen werden meistens angenommen (in 14 Fällen bzw. 78% der Hilfestellungen). Individuelle Hilfestellungen der Lehrkraft sind dagegen häufiger, diese werden in 68 Unterrichtsstunden (56%) beobachtet. Sie werden fast immer angenommen (97% der Hilfestellungen; vgl. Tabelle 9.3.1.5, S. 210), nur in vier Stunden lehnen Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung einen Teil der Hilfestellungen ab, davon in einer Stunde zwei Mal. Es könnte vermutet werden, dass der relativ geringe Anteil der Stunden, in denen Hilfestellungen von Mitschülern beobachtet werden, damit zusammenhängt, dass die Schüler mit dem

Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung häufig einzeln sitzen (vgl. Kap. 9.2.1). Dies ist jedoch nicht der Fall: Ein Zusammenhang zwischen dem Umstand, ob in einer Unterrichtsstunde Hilfestellungen durch Mitschüler beobachtet werden oder nicht, und dem Umstand, ob die Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung Sitznachbarn haben oder nicht, besteht in der vorliegenden Untersuchung nicht ($\chi^2_{(1, N=115)} = 0.01$, $p = .941$).

Hypothese 7.3.1.5 wird abgelehnt. Der Anteil der Stunden, in denen den Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung von ihren Mitschülern Hilfe angeboten wird, ist zwar eher gering. Andererseits reagieren die Mitschüler auf Unterrichtsstörungen meist entweder sozial kompetent oder nehmen an der Aktion teil. Letzteres ist zwar sicherlich nicht im Sinne der unterrichtenden Lehrkraft, spricht aber für eine Eingebundenheit der Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung in die Beziehungsstrukturen der Klasse. Zu berücksichtigen ist, dass sich die beobachteten Mitschülerreaktionen auf nur 37% der Unterrichtsstunden verteilen.

Tabelle 9.3.1.5: Reaktionen der Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung auf Hilfestellungen

Hilfestellungen	Häufigkeit der Hilfestellungen	
	N	%
Hilfestellungen der Lehrkraft durch Schüler angenommen	162	97,0
Hilfestellungen der Lehrkraft durch Schüler abgelehnt	5	3,0
Gesamt (Lehrkräfte)	167	100,0
Hilfestellungen von Mitschülern durch Schüler angenommen	14	77,8
Hilfestellungen von Mitschülern durch Schüler abgelehnt	4	22,2
Gesamt (Mitschüler)	18	100,0

Lesebeispiel: 162 Hilfestellungen, die von der Lehrkraft ausgehen, werden angenommen, das sind 97,0% der beobachteten Hilfestellungen durch die Lehrkraft.

9.3.2 Zusammenhänge zwischen den methodischen Entscheidungen der Lehrkraft und dem Schülerverhalten

Aus Gründen der Vergleichbarkeit werden für die Prüfung der Zusammenhänge zwischen der Unterrichtsmethodik und dem Aufmerksamkeitsverhalten der Schüler nur die Zeiteinheiten in den Fächern mit schriftlichen Anteilen (Deutsch, Mathematik, Sachunterricht, Englisch und Vorfachlicher Unterricht) einbezogen. Bezüglich der Differenzierung und der Wahlmöglichkeiten der Schüler beschränkt sich die Auswertung außerdem auf die schriftlichen Arbeitsformen, da beides in mündlichen Arbeitsformen nur schwer zu beobachten ist (vgl. Kap. 9.2.1). Unterrichtsstunden, die in Klassen mit mehreren Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung beobachtet wurden, werden pro Schüler berücksichtigt, weil sich das Schülerverhalten der einzelnen Schüler mit diesem Förderschwerpunkt voneinander unterscheidet. Stunden, in denen ein Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung während der

gesamten Stunde nicht im Unterrichtsraum ist, werden für diesen Schüler nicht berücksichtigt; das betrifft sechs Stunden. Insgesamt werden für die Auswertung hinsichtlich der Zusammenhänge zwischen dem Schülerverhalten und den methodischen Bedingungen 104 Unterrichtsstunden berücksichtigt. Da die Variablen zu den methodischen Entscheidungen der Lehrkräfte überwiegend auf dem Nominalniveau liegen, werden für das Prüfen von Zusammenhängen in diesem Abschnitt größtenteils χ^2 -Tests herangezogen.

Ergebnisse zu Hypothese 7.3.2.1: Die qualitative Differenzierung der Aufgabenstellungen hängt positiv mit dem aufgabenbezogenen Verhalten der Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung zusammen.

Ergebnisse zu Hypothese 7.3.2.2: Eine ausschließlich quantitative Differenzierung hängt negativ mit dem aufgabenbezogenen Verhalten der Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung zusammen.

Zwischen der Art der Differenzierung und dem aufgabenbezogenen Verhalten der Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung gibt es einen signifikanten Zusammenhang ($\chi^2_{(10, N=476)} = 40.55$, $p = .000$; vgl. Tabelle 9.3.2.1, S. 212): Die Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung arbeiten deutlich häufiger dann aufgabenbezogen, wenn das Anforderungsniveau differenziert wird (64% der Zeiteinheiten), als wenn nicht differenziert wird (37%). Das gilt auch dann, wenn die Differenzierung des Anforderungsniveaus mit einer Differenzierung der Sozialform (63%) oder der Aufgabenmenge (53%) verbunden wird. Bei einer ausschließlich quantitativen Differenzierung (der Aufgabenmenge) liegt der Anteil der Schüler, die aufgabenbezogen arbeiten (48%), zwar niedriger als bei den anderen Differenzierungsformen, aber höher als wenn keine Differenzierung beobachtet wird. Wenn allerdings nach drei oder mehr verschiedenen Aspekten (z.B. Anforderungsniveau, Aufgabenmenge und Anschauungsmaterial) differenziert wird, verhalten sich die Schüler deutlich seltener aufgabenbezogen (26%) und deutlich häufiger nicht aufgabenbezogen und unruhig (44%), als wenn gar nicht differenziert wird.

Hypothese 7.3.2.1 wird somit präzisiert: qualitative Differenzierung hängt prinzipiell positiv mit dem Schülerverhalten zusammen. Wenn mehr als zwei unterschiedliche Differenzierungsformen kombiniert werden, ist der Zusammenhang allerdings gegenläufig.

Hypothese 7.3.2.2 wird dagegen abgelehnt: In den Zeiteinheiten, in denen die Aufgabenstellung quantitativ differenziert wird, arbeiten die Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung zwar in geringerem Maße aufgabenbezogen, als wenn das Anforderungsniveau der Aufgabenstellungen differenziert wird. Dennoch wird häufiger aufgabenbezogen gearbeitet, als wenn gar nicht differenziert wird, und die Schüler verhalten sich seltener unruhig.

Tabelle 9.3.2.1: Aufgabenbezogenes Verhalten bei unterschiedlichen Aspekten der Binnendifferenzierung

Differenzierung		Aufgabenbezogenes Verhalten			Gesamt
		aufgabenbezogen	nicht aufgabenbezogen/ ruhig	nicht aufgabenbezogen/ unruhig	
Keine	Anzahl	94	104	54	252
	Erwartete Anzahl	102,7	89,5	59,8	252,0
	Prozent von Differenzierung	37,3%	41,3%	21,4%	100,0%
Aufgabenmenge	Anzahl	19	14	7	40
	Erwartete Anzahl	16,3	14,2	9,5	40,0
	Prozent von Differenzierung	47,5%	35,0%	17,5%	100,0%
Anforderungsniveau	Anzahl	25	11	3	39
	Erwartete Anzahl	15,9	13,8	9,3	39,0
	Prozent von Differenzierung	64,1%	28,2%	7,7%	100,0%
Niveau und Sozialform	Anzahl	5	3	0	8
	Erwartete Anzahl	3,3	2,8	1,9	8,0
	Prozent von Differenzierung	62,5%	37,5%	,0%	100,0%
Niveau und Aufgabenmenge	Anzahl	31	13	15	59
	Erwartete Anzahl	24,0	20,9	14,0	59,0
	Prozent von Differenzierung	52,5%	22,0%	25,4%	100,0%
Drei und mehr	Anzahl	20	24	34	78
	Erwartete Anzahl	31,8	27,7	18,5	78,0
	Prozent von Differenzierung	25,6%	30,8%	43,6%	100,0%
Gesamt	Anzahl	194	169	113	476
	Erwartete Anzahl	194,0	169,0	113,0	476,0
	Prozent von Differenzierung	40,8%	35,5%	23,7%	100,0%

$$\chi^2_{(10, N=476)} = 40.55, p = .000$$

Anmerkung: Aus Gründen der Vergleichbarkeit werden nur schriftliche Arbeitsphasen in den Fächern Mathematik, Deutsch, Sachunterricht, vorfachlicher Unterricht und Englisch berücksichtigt.

Lesebeispiel: In 94 der 252 Zeiteinheiten, in denen nicht differenziert wird, verhalten sich die Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung aufgabenbezogen, das sind 37,3% der Zeiteinheiten ohne Differenzierung. Aufgrund der Spalten- und Zeilensummen wären 102,7 Zeiteinheiten erwartbar.

Ergebnisse zu Hypothese 7.3.2.3: Zwischen den Mitentscheidungsmöglichkeiten für die Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung und ihrem aufgabenbezogenen Verhalten besteht ein positiver Zusammenhang.

Zwischen den Mitentscheidungsmöglichkeiten und dem aufgabenbezogenen Verhalten der Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung gibt es einen signifikanten Zusammenhang ($\chi^2_{(8, N=476)} = 30.33, p = .000$): Aufgabenbezogenes Verhalten wird besonders dann häufig beobachtet, wenn die Schüler Entscheidungsmöglichkeiten im inhaltlichen Bereich haben (86%). Diese Entscheidungsmöglichkeiten werden allerdings nur in sieben Zeiteinheiten (35 Minuten) beobachtet, die sich auf mehrere Unterrichtsstunden verteilen. Ebenfalls in hohem Maße aufgabenbezogen verhalten sich die Schüler, wenn sie organisatorische Belange entscheiden dürfen (60%). Wenn die Schüler dagegen ausschließlich über die Reihenfolge der Aufgaben entscheiden dürfen, verhalten sie sich in deutlich geringerem Maße aufgabenbezogen (30%) und in höherem Maße unruhig (31%), als wenn sie keine Wahlmöglichkeiten haben. Das gleiche gilt für

Zeiteinheiten, in denen sie in mindestens zwei der genannten Bereiche entscheiden dürfen (34% aufgabenbezogenes und 35% unruhiges Verhalten; vgl. Tabelle 9.3.2.2).

Tabelle 9.3.2.2: Aufgabenbezogenes Schülerverhalten und Mitentscheidungsmöglichkeiten

Mitentscheidungsmöglichkeiten		Aufgabenbezogenes Verhalten			Gesamt
		aufgabenbezogen	nicht aufgabenbezogen/ ruhig	nicht aufgabenbezog./ unruhig	
Keine	Anzahl	105	91	49	245
	Erwartete Anzahl	99,9	87,0	58,2	245,0
	Prozent von Mitentscheidungsmöglichkeiten	42,9%	37,1%	20,0%	100,0%
Inhaltlicher Bereich	Anzahl	6	1	0	7
	Erwartete Anzahl	2,9	2,5	1,7	7,0
	Prozent von Mitentscheidungsmöglichkeiten	85,7%	14,3%	0,0%	100,0%
Organisatorisches	Anzahl	22	14	1	37
	Erwartete Anzahl	15,1	13,1	8,8	37,0
	Prozent von Mitentscheidungsmöglichkeiten	59,5%	37,8%	2,7%	100,0%
Reihenfolge	Anzahl	18	24	19	61
	Erwartete Anzahl	24,9	21,7	14,5	61,0
	Prozent von Mitentscheidungsmöglichkeiten	29,5%	39,3%	31,1%	100,0%
Zwei oder mehr Bereiche	Anzahl	43	39	44	126
	Erwartete Anzahl	51,4	44,7	29,9	126,0
	Prozent von Mitentscheidungsmöglichkeiten	34,1%	31,0%	34,9%	100,0%
Gesamt	Anzahl	194	169	113	476
	Erwartete Anzahl	194,0	169,0	113,0	476,0
	Prozent von Mitentscheidungsmöglichkeiten	40,8%	35,5%	23,7%	100,0%

$$\chi^2_{(8, N=476)} = 30,33, p = .000$$

Anmerkung: Aus Gründen der Vergleichbarkeit werden nur schriftliche Arbeitsphasen in den Fächern Mathematik, Deutsch, Sachunterricht, vorfachlicher Unterricht und Englisch berücksichtigt.

Auch die Zügigkeit des Arbeitsbeginns hängt signifikant mit den Mitentscheidungsmöglichkeiten für die Schüler mit Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung zusammen ($\chi^2_{(2, N=85)} = 6,15, p = .046$); dieser Zusammenhang ist allerdings nicht linear (Kendall-Tau-b = -.09, $p = .372$; vgl. Tabelle 9.3.2.3). Die Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung beginnen deutlich häufiger zügig mit der Arbeit, wenn sie in einem Bereich selbst entscheiden können (71% der Zeiteinheiten), als wenn sie keine Mitentscheidungsmöglichkeiten (41%) oder Mitentscheidungsmöglichkeiten in mehreren unterschiedlichen Bereichen (42%) haben. Zwischen dem Einräumen von Mitentscheidungsmöglichkeiten für die Schüler und ihrer Reaktion auf Interventionen ist kein signifikanter Zusammenhang feststellbar ($\chi^2_{(2, N=104)} = 1,02, p = .600$).

Hypothese 7.3.2.3 muss somit modifiziert werden: Die Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung verhalten sich dann am häufigsten aufgabenbezogen, wenn Mitentscheidungsmöglichkeiten dosiert eingesetzt werden und über die Wahl der Reihenfolge der Aufgaben hinausgehen. Das bedeutet, dass die Optionen, zwischen denen die Schülern wählen können, auf einen Bereich beschränkt bleiben – entweder auf Mitbestimmungsmöglichkeiten im organisatorischen Bereich, d.h. mit wem und wo gearbeitet wird, oder auf Mitbestimmungsmöglichkeiten im inhaltlichen Bereich, beispielsweise mithilfe eines Angebotes von Wahlpflichtaufgaben wie beim Stationslernen.

Tabelle 9.3.2.3: Zusammenhang zwischen der Zügigkeit des Arbeitsbeginns und den Mitentscheidungsmöglichkeiten für Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung

Mitentscheidungsmöglichkeiten		Arbeitsbeginn		Gesamt
		zügig	zum Teil oder immer verzögert	
Stunden ohne Mitentscheidungsmöglichkeiten	Anzahl	17	25	42
	Erwartete Anzahl	20,8	21,2	42,0
	Prozent von Mitentscheidungsmöglichkeiten	40,5%	59,5%	100,0%
Stunden mit Mitentscheidungsmöglichkeiten in einem Bereich	Anzahl	17	7	24
	Erwartete Anzahl	11,9	12,1	24,0
	Prozent von Mitentscheidungsmöglichkeiten	70,8%	29,2%	100,0%
Stunden mit Mitentscheidungsmöglichkeiten in zwei oder mehr Bereichen	Anzahl	8	11	19
	Erwartete Anzahl	9,4	9,6	19,0
	Prozent von Mitentscheidungsmöglichkeiten	42,1%	57,9%	100,0%
Gesamt	Anzahl	42	43	85
	Erwartete Anzahl	42,0	43,0	85,0
	Prozent von Mitentscheidungsmöglichkeiten	49,4%	50,6%	100,0%

$\chi^2_{(2, N=85)} = 6.15, p = .046$; Kendall-Tau-b = $-.09, p = .372$

Anmerkungen: Es werden nur Unterrichtsstunden in Fächern mit schriftlichen Anteilen berücksichtigt, in denen die Reaktion auf Arbeitsanweisungen beobachtet wurde.

Ergebnisse zu Hypothese 7.3.2.4: In den Unterricht integrierte Bewegungs- und Entspannungsübungen hängen positiv mit dem aufgabenbezogenen Verhalten der Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung zusammen.

Bewegungs- und Entspannungsübungen werden in der vorliegenden Untersuchung nur sehr selten beobachtet (insgesamt drei Mal; vgl. Kap. 9.2.1). Daher ist es nicht möglich, den Zusammenhang zwischen Bewegungs- und Entspannungsübungen und dem Schülerverhalten zu prüfen.

Ergebnisse zu Hypothese 7.3.2.5: Kooperative Lernformen hängen positiv mit dem aufgabenbezogenen Verhalten der Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung zusammen.

Die Sozialform hängt signifikant mit dem aufgabenbezogenen Verhalten der Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung zusammen ($\chi^2_{(8, N = 881)} = 21.53$, $p = .006$; vgl. Tabelle 9.3.2.4). Wird in Einzelarbeit oder kooperationsoffener Einzelarbeit gearbeitet, verhalten sich die Schüler am wenigsten erkennbar aufgabenbezogen (38% bzw. 39% der Zeiteinheiten mit diesen Sozialformen); auch wenn in mehreren Sozialformen parallel gearbeitet wird, z.B. bei der Arbeit im Wochenplan, ist der Anteil aufgabenbezogenen Verhaltens (41%) nur geringfügig höher. Der Anteil an unruhigem Verhalten ist bei der kooperationsoffenen Einzelarbeit am höchsten (31%). Aufgabenbezogenes Verhalten ist am häufigsten während der Partner- bzw. Gruppenarbeit (61%)⁷ und der Arbeit im Klassenverband (52%) zu beobachten. Bei der Partner- bzw. Gruppenarbeit ist überdies der Anteil von unruhigem, regelwidrigem Schülerverhalten besonders gering (4%). Dies ist umso bemerkenswerter, als dass die Partnerarbeit vorwiegend in den zweiten Klassen stattfindet, in denen das Verhalten der Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung unruhiger ist (vgl. Kap. 9.3.1). Auf Grund der geringen Anzahl der beobachteten Zeiteinheiten, in denen Partner- oder Gruppenarbeit stattfinden, dürfen diese Ergebnisse allerdings nicht überbewertet werden.

Tabelle 9.3.2.4: Schülerverhalten in unterschiedlichen Sozialformen (nur Mathematik, Deutsch, Sachunterricht, vorfachlicher Unterricht und Englisch)

Sozialform		Aufgabenbezogenes Verhalten			Gesamt
		aufgabenbezogen	nicht aufgabenbezogen/ ruhig	nicht aufgabenbezog./ unruhig	
Einzelarbeit	Anzahl	86	84	55	225
	Erwartete Anzahl	102,7	70,0	52,4	225,0
	Prozent von Sozialform	38,2%	37,3%	24,4%	100,0%
Kooperationsoffene Einzelarb.	Anzahl	41	31	33	105
	Erwartete Anzahl	47,9	32,7	24,4	105,0
	Prozent von Sozialform	39,0%	29,5%	31,4%	100,0%
Partner-/ Gruppenarbeit	Anzahl	14	8	1	23
	Erwartete Anzahl	10,5	7,2	5,4	23,0
	Prozent von Sozialform	60,9%	34,8%	4,3%	100,0%
Klassenverband	Anzahl	218	115	90	423
	Erwartete Anzahl	193,0	131,6	98,4	423,0
	Prozent von Sozialform	51,5%	27,2%	21,3%	100,0%
mehrere Sozialformen parallel	Anzahl	43	36	26	105
	Erwartete Anzahl	47,9	32,7	24,4	105,0
	Prozent von Sozialform	41,0%	34,3%	24,8%	100,0%
Gesamt	Anzahl	402	274	205	881
	Erwartete Anzahl	402,0	274,0	205,0	881,0
	Prozent von Sozialform	45,6%	31,1%	23,3%	100,0%

$\chi^2_{(8, N = 881)} = 21.53$, $p = .006$

Anmerkung: Aus Gründen der Vergleichbarkeit werden nur schriftliche Arbeitsphasen in den Fächern Mathematik, Deutsch, Sachunterricht, vorfachlicher Unterricht und Englisch berücksichtigt.

⁷ Partner- und Gruppenarbeit werden wegen der niedrigen Zellbesetzungen zusammengefasst.

Hypothese 7.3.3.5 muss modifiziert werden: Die Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung verhalten sich nicht dann in höherem Maße aufgabenbezogen, wenn Kooperation lediglich erlaubt ist, sondern nur dann, wenn die Kooperation durch die Aufgabenstellung gefordert ist.

Tabelle 9.3.2.5: Zusammenhang zwischen aufgabenbezogenem Verhalten und Anzahl der Nachbarn der Schüler mit Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung

Anzahl der Nachbarn		Aufgabenbezogenes Verhalten			Gesamt
		aufgabenbezogen	nicht aufgabenbezogen/ ruhig	nicht aufgabenbezogen/ unruhig	
Kind mit emsoz sitzt alleine	Anzahl	182	144	104	430
	Erwartete Anzahl	197,4	134,9	97,7	430,0
	Prozent von Anzahl der Nachbarn	42,3%	33,5%	24,2%	100,0%
Ein oder zwei Nachbarn	Anzahl	157	86	52	295
	Erwartete Anzahl	135,4	92,6	67,0	295,0
	Prozent von Anzahl der Nachbarn	53,2%	29,2%	17,6%	100,0%
Mehr als zwei Nachbarn	Anzahl	53	38	38	129
	Erwartete Anzahl	59,2	40,5	29,3	129,0
	Prozent von Anzahl der Nachbarn	41,1%	29,5%	29,5%	100,0%
Gesamt	Anzahl	392	268	194	854
	Erwartete Anzahl	392,0	298,0	194,0	854,0
	Prozent von Anzahl der Nachbarn	45,9%	31,4%	22,7%	100,0%

$$\chi^2_{(4, N=854)} = 12.87, p = .012; \text{Kendall-Tau-b} = -.03, p = .317$$

Anmerkung: Es werden nur Zeiteinheiten in Fächern mit schriftlichen Anteilen berücksichtigt, für die die Anzahl der Sitznachbarn bestimmbar ist (z.B. keine Sportstunden). Teilungsstunden werden nicht berücksichtigt.

Ergebnisse zu Hypothese 7.3.2.6: Schüler, die Sitznachbarn haben, verhalten sich in höherem Maße aufgabenbezogen als Schüler, die keine Sitznachbarn haben.

Wie Tabelle 9.3.2.5 zeigt, hängt die Anzahl der Sitznachbarn signifikant mit dem aufgabenbezogenen Verhalten der Kinder mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung in der Stunde zusammen ($\chi^2_{(4, N=854)} = 12.87, p = .012$; vgl. Tabelle 9.3.2.5). Der Zusammenhang ist aber nicht linear (Kendall-Tau-b = -.03, p = .317): Schüler mit ein oder zwei Nachbarn verhalten sich in höherem Maße aufgabenbezogen (53%) als Schüler, die einzeln sitzen (42%) oder Schüler mit mehr als zwei Nachbarn (41%). Außerdem verhalten sie sich deutlich seltener nicht aufgabenbezogen und unruhig (18%) als einzeln sitzende Schüler (24%) oder als Schüler mit mehr als zwei Nachbarn (30%). Bei der Interpretation der Daten muss allerdings berücksichtigt werden, dass nur in 15 der 101 beobachteten Unterrichtsstunden in schriftlichen Fächern mit Angaben zur Sitzordnung (14%) die Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung mehr als zwei Sitznachbarn haben (vgl. Kap. 9.2.1). Ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Zügigkeit des Arbeitsbeginns und der Anzahl der Nachbarn

besteht in den Stunden mit schriftlichen Anteilen nicht ($N = 85$, Kendall-Tau-b = $-.07$, $p = .524$)⁸.

Hypothese 7.3.2.6 muss modifiziert werden: Schüler, die ein bis zwei Sitznachbarn haben, verhalten sich, entsprechend der Hypothese, in höherem Maße aufgabenbezogen als Schüler, die alleine sitzen. Bei mehr als zwei Sitznachbarn ist die Häufigkeit aufgabenbezogenen Verhaltens dagegen deutlich geringer und die regelwidrigen Verhaltens deutlich höher als bei Schülern, die alleine sitzen.

9.3.3 Zusammenhänge zwischen der sonderpädagogischen Förderung und dem Schülerverhalten

Bevor detailliert auf die Ergebnisse zu den einzelnen Hypothesen eingegangen wird, ist zunächst festzustellen, dass generell ein Zusammenhang zwischen der Besetzung der Unterrichtsstunde und dem aufgabenbezogenen Verhalten der Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung besteht ($\chi^2_{(2, N = 1017)} = 9.71$, $p = .008$)⁹: In doppelt besetzten Unterrichtsstunden verhalten sich die Schüler allgemein häufiger aufgabenbezogen (52%) und seltener unruhig (17%) als in einzeln besetzten Unterrichtsstunden (43% aufgabenbezogenes und 25% unruhiges Verhalten; vgl. Tabelle 9.3.3.1).

Tabelle 9.3.3.1: Zusammenhang zwischen aufgabenbezogenem Verhalten und sonderpädagogischer Förderung (alle Fächer)

Besetzung		Aufgabenbezogenes Verhalten			Gesamt
		aufgabenbezogen	nicht aufgabenbezogen/ ruhig	nicht aufgabenbezogen/ unruhig	
Einzeln besetzt	Anzahl	300	221	170	691
	Prozent von Besetzung	43,4%	32,0%	24,6%	100,0%
Doppelt besetzt	Anzahl	170	101	55	326
	Prozent von Besetzung	52,1%	31,0%	16,9%	100,0%
Gesamt					
	Anzahl	470	322	225	1017
	Prozent von Besetzung	46,2%	31,7%	22,1%	100,0%

$\chi^2_{(2, N = 1017)} = 9.71$, $p = .008$

Lesebeispiel: In 300 der 691 Zeiteinheiten, in denen eine Lehrkraft für den Unterricht verantwortlich ist, verhalten sich die Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung aufgabenbezogen, das sind 43,4% der einzeln besetzten Zeiteinheiten.

-
- 8 Dieser Zusammenhang wurde stundenbezogen errechnet, da Arbeitsaufträge meist nur einmal pro Unterrichtsstunde erteilt werden. Es wird unterschieden zwischen Unterrichtsstunden, in denen die Schüler immer zügig mit der Aufgabe beginnen und Unterrichtsstunden, in denen sie mindestens einmal verzögert beginnen. Auch der χ^2 -Test ergibt keinen signifikanten Zusammenhang ($\chi^2_{(2, N = 92)} = 0.43$, $p = .808$), sodass auch nicht von einem nichtlinearen Zusammenhang ausgegangen werden kann.
- 9 In einer Unterrichtsstunde wurde entwicklungspädagogischer Unterricht (vgl. Kap. 9.2.2) beobachtet. Diese Stunde bleibt für alle Auswertungen unberücksichtigt, weil die Beobachterin diese Stunde nicht mit dem Beobachtungsraster erfassen konnte.

Ergebnisse zu Hypothese 7.3.3.1: Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen der räumlichen Integration bzw. der Integration in eine Kleingruppe und dem Verhalten der Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung.

Diese Hypothese wird zur Vermeidung von Artefakten nur anhand von doppelt besetzten Zeiteinheiten in Fächern mit schriftlichen Anteilen geprüft, in denen die Schüler selbstständig arbeiten. Dies ist in allen Zeiteinheiten der Fall, in denen Einzelarbeit, kooperative Einzelarbeit, Partner- oder Gruppenarbeit oder die Arbeit in mehreren Sozialformen parallel beobachtet wird¹⁰. In diesen Zeiteinheiten gibt es einen Zusammenhang zwischen der Organisation der Förderung und dem aufgabenbezogenen Schülerverhalten ($\chi^2_{(6, N = 200)} = 15.39, p = .017$); entscheidend ist dabei, ob beide Lehrkräfte im Unterrichtsraum bleiben oder ob sie räumlich getrennt voneinander arbeiten (vgl. Tabelle 9.3.3.2). Wenn die Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung bei der Klassenlehrkraft bleiben, verhalten sie sich in Zeiteinheiten mit räumlicher Trennung deutlich seltener aufgabenorientiert (36%) als in einzeln besetzten Stunden (43%; vgl. Tabelle 9.3.3.1), wenn sie mit der unterstützenden Lehrkraft den Raum verlassen, ist ihr Verhalten ähnlich aufgabenbezogen wie in einzeln besetzten Stunden (48%). Vorausgehende Konflikte können dabei als Ursache ausgeschlossen werden: Meist wird die Lerngruppe während der gesamten Unterrichtsstunde geteilt (dies betrifft 81,6% der Zeiteinheiten, in denen Klassen geteilt sind); in den übrigen Stunden kann nicht beobachtet werden, dass der Teilung der Lerngruppe ein Konflikt vorausgeht¹¹. Wenn beide Lehrkräfte im Unterrichtsraum bleiben, arbeiten die Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung dagegen deutlich häufiger aufgabenbezogen – auch dies ist unabhängig davon, ob die unterstützende Lehrkraft den Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung unterstützt (64%), oder ob sie mit anderen Schülern arbeitet (67%; vgl. Tabelle 9.3.3.2, S. 219).

10 Die beiden Unterrichtsstunden, in denen spezielle Förderkonzepte umgesetzt werden (vgl. Kap. 9.2.2), werden nicht berücksichtigt, da während des entwicklungspädagogischen Unterrichts das Schülerverhalten nicht mit dem Beobachtungsraster kategorisiert wurde und da die andere Stunde, in der Verhaltensziele besprochen wurden, während einer Kunststunde durchgeführt wurde.

11 Ein Fall ist grenzwertig: In einer Stunde wird die Klasse aufgeteilt, weil sehr viele Schüler ihre Hausaufgaben nicht gemacht haben und diese mit der unterstützenden Lehrkraft nacharbeiten sollen. Dieser Konflikt wird hier jedoch nicht berücksichtigt, denn er ist nicht aufgrund von Verhaltenserwartungen im Unterricht entstanden, und er betrifft mehr als die Hälfte der Schüler dieser Klasse. Daher ist er als unabhängig von der sonderpädagogischen Förderung der Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung zu betrachten.

Tabelle 9.3.3.2: Zusammenhang zwischen Schülerverhalten und Organisation der Förderung

Organisation der Förderung		Aufgabenbezogenes Verhalten			Gesamt
		aufgabenbezogen	nicht aufgabenbezogen/ ruhig	nicht aufgabenbezogen/ unruhig	
Förderung des Schülers mit emsoz außerhalb des Raumes	Anzahl	12	10	3	25
	Erwartete Anzahl	13,8	7,3	4,0	25,0
	Prozent von				
	Förderung	48,0%	40,0%	12,0%	100,0%
Förderung anderer Schüler außerhalb des Raumes	Anzahl	20	20	15	55
	Erwartete Anzahl	30,3	16,0	8,8	55,0
	Prozent von				
	Förderung	36,4%	36,4%	27,3%	100,0%
Förderung des Schülers mit emsoz im Raum	Anzahl	48	18	9	75
	Erwartete Anzahl	41,3	21,8	12,0	75,0
	Prozent von				
	Förderung	64,0%	24,0%	12,0%	100,0%
Förderung anderer Schüler im Raum	Anzahl	30	10	5	45
	Erwartete Anzahl	24,8	13,1	7,2	45,0
	Prozent von				
	Förderung	66,7%	22,2%	11,1%	100,0%
Gesamt	Anzahl	110	58	32	200
	Erwartete Anzahl	110,0	58,0	32,0	200,0
	Prozent von				
	Förderung	55,0%	29,0%	16,0%	100,0%

$$\chi^2_{(6, N=200)} = 15.39, p = .017$$

Anmerkung: Es werden nur doppelt besetzte Phasen mit selbstständiger Arbeit in Fächern mit schriftlichen Anteilen berücksichtigt.

Vermutet werden könnte, dass dieses Ergebnis dadurch verzerrt ist, dass das Klassenmanagement der beobachteten Lehrkräfte sich in Unterrichtsstunden, in denen sie räumlich getrennt arbeiten, sich von dem Klassenmanagement in Unterrichtsstunden, in denen sie gemeinsam im Raum bleiben, unterscheidet, sodass der Zusammenhang durch das Klassenmanagement moderiert wird. Um diese Vermutung zu prüfen, werden die doppelt besetzten Unterrichtsstunden in zwei Kategorien eingeteilt: Unterrichtsstunden, in denen die Lehrkräfte während der Arbeitsphase gemeinsam im Raum bleiben und Unterrichtsstunden, in denen die Lehrkräfte sich während der Arbeitsphase räumlich trennen¹². Bezogen auf die Anzahl der Lehrkräfte, die gleichzeitig im Unterrichtsraum arbeiten, ist diese Variable ordinalskaliert, sodass Kendall-Tau-b errechnet werden kann. Ein signifikanter Zusammenhang zwischen der räumlichen Organisation der Förderung und dem Klassenmanagement besteht nicht ($N = 24$, Kendall-Tau-b = -.22, $p = .239$). Da aber

12 In 27 der 28 Unterrichtsstunden trennen die Lehrkräfte sich entweder für die gesamte Arbeitsphase, oder sie bleiben beide während der gesamten Arbeitsphase im Unterrichtsraum. Lediglich in einer Unterrichtsstunde verlässt eine Lehrkraft für eine kurze Zeit den Unterrichtsraum, um außerhalb des Raumes zu arbeiten. Da in dieser Stunde die Zeit, in der beide Lehrkräfte während der Arbeitsphase gemeinsam im Raum arbeiten, deutlich überwiegt, wird diese Stunde der Kategorie „Lehrkräfte bleiben gemeinsam im Raum“ zugeordnet.

zumindest in der vorliegenden Stichprobe die Tendenz besteht, dass die Lehrkräfte sich eher räumlich trennen, wenn das Klassenmanagement der Klassenlehrkraft ungünstig ist, werden im folgenden Zeiteinheiten, die in Stunden mit günstigem bzw. ungünstigem Klassenmanagement beobachtet werden, getrennt analysiert. Der Zusammenhang zwischen der räumlichen Organisation der Förderung und dem aufgabenbezogenen Verhalten der Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung wird dann nur für die Zeiteinheiten in Stunden mit einem günstigen Klassenmanagement signifikant. Der Zusammenhang ist aber in Stunden mit einem ungünstigen Klassenmanagement etwas stärker (Zeiteinheiten in Stunden mit günstigem Klassenmanagement: $N = 142$, Kendall-Tau- $b = .22$, $p = .006$; Zeiteinheiten in Stunden mit ungünstigem Klassenmanagement: $N = 38$, Kendall-Tau- $b = .27$, $p = .088$). Dies wird als Hinweis darauf interpretiert, dass der Zusammenhang zwischen der räumlichen Organisation der Förderung und dem Schülerverhalten nicht oder nur in geringem Maße auf ein unterschiedliches Klassenmanagement der Lehrkräfte zurückzuführen ist.

Hypothese 7.3.3.1 kann somit angenommen und präzisiert werden: Eine integrierte sonderpädagogische Förderung im Unterrichtsraum hängt positiv mit dem Arbeitsverhalten der Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung zusammen.

Ergebnisse zu Hypothese 7.3.3.2: Das Schülerverhalten ist dann häufiger aufgabenbezogen, wenn in Konfliktsituationen bzw. bei Regelverstößen die unterstützende Lehrkraft das Verhalten mit dem Schüler reflektiert.

Zusammenhänge zwischen dem Verhalten der unterstützenden Lehrkraft in Konfliktsituationen und dem Schülerverhalten können nicht geprüft werden, denn dadurch, dass in doppelt besetzten Unterrichtsstunden nur relativ selten Konflikte beobachtet werden (vgl. Kap. 9.2.2), sind die Zellbesetzungen für einen χ^2 -Test zu niedrig.

9.3.4 Zusammenhänge zwischen dem Klassenmanagement und dem Schülerverhalten

Im folgenden Abschnitt wird dargestellt, ob und inwiefern das Schülerverhalten mit den Variablen des Klassenmanagements zusammenhängt. Teilungsstunden werden für die Prüfung der Zusammenhänge nicht berücksichtigt. Da davon ausgegangen wird, dass ein effektives Klassenmanagement situationsübergreifend und damit auch präventiv wirkt, werden die unterschiedlichen Variablen des Klassenmanagements sowie die Gesamtskala zunächst stundenbezogen codiert. Um Zusammenhänge mit dem aufgabenbezogenen Verhalten der Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, das in Zeiteinheiten von je fünf Minuten erhoben wurde, prüfen zu können, wird für das Schülerverhalten der Modalwert der Unterrichtsstunden herangezogen (vgl. Kap. 8.2.4). Das bedeutet, dass die Unterrichtsstunden hinsichtlich des Schülerverhaltens danach kategorisiert werden, welches Verhalten in der jeweiligen Stunde am häufigsten auftritt.

Ergebnisse zu Hypothese 7.3.4.1: In Unterrichtsstunden, in denen sich die Lehrkräfte akzeptierend und einfühlend verhalten und ihre Erwartungen klar formulieren, verhalten sich die Schüler häufiger aufgabenbezogen als wenn Verhaltenserwartungen ohne ein gleichzeitiges Minimum an Wertschätzung und Verständnis kommuniziert werden oder unklar bleiben.

Ein akzeptierendes, einfühlendes und klares Lehrerverhalten bildet die Grundlage für die Kategorisierung des Umgangsstils als sicher; bleiben Verhaltenserwartungen unklar, wird der Stil als unsicher kategorisiert und bei fehlender Wertschätzung als aggressiv (vgl. Kap. 8.2.2.4; 8.2.4). Auch in die anderen Variablen des Klassenmanagements fließen diese Grundhaltungen ein. Um diese Hypothese zu prüfen, wird daher der Zusammenhang zwischen der Gesamtskala des Klassenmanagements und dem Verhalten der Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung dargestellt.

Tabelle 9.3.4.1: Zusammenhang zwischen dem Klassenmanagement und dem vorwiegend beobachteten aufgabenbezogenen Verhalten der Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung

Klassenmanagement dichotomisiert		Aufgabenbezogenes Verhalten (Modalwert)			Gesamt
		aufgabenbezogen	nicht aufgabenbezogen/ ruhig	nicht aufgabenbezogen/ unruhig	
Ungünstiges Klassenmanagement	Anzahl	9	10	5	24
	Prozent Klassenmanagement	37,5%	41,7%	20,8%	100,0%
Günstiges Klassenmanagement	Anzahl	39	13	15	67
	Prozent Klassenmanagement	58,2%	19,4%	22,4%	100,0%
Gesamt	Anzahl	48	23	20	91
	Prozent Klassenmanagement	52,7%	25,3%	22,0%	100,0%

Kendall-Tau-b = -.11; p = .193

Anmerkung: Aus Gründen der Vergleichbarkeit werden nur schriftliche Arbeitsphasen in den Fächern Mathematik, Deutsch, Sachunterricht, vorfachlicher Unterricht und Englisch berücksichtigt.

Lesebeispiel: In 9 der 24 Unterrichtsstunden mit einem ungünstigen Klassenmanagement ist das Verhalten der Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung vorwiegend aufgabenbezogen, das sind 37,5% der Stunden mit einem ungünstigen Klassenmanagement.

Wie Tabelle 9.3.4.1 zeigt, ist der Zusammenhang zwischen dem Klassenmanagement und dem Aufmerksamkeitsverhalten der Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung nicht signifikant und als eher schwach einzuschätzen ($N = 91$, Kendall-Tau-b = -.11, $p = .193$)¹³. Er tendiert aber in die erwartete Richtung: In Unterrichtsstunden mit einem günstigen Klassenmanagement, d.h. einem Klassenmanagement mit einem akzeptierenden, einfühlenden und klaren Umgangsstil, transparenten Verhaltenserwartungen und einer aufmerksamen Klassenführung, ist der Anteil der Schüler, die sich vorwiegend aufgabenbezogen verhalten, im Vergleich mit Unterrichtsstunden mit

¹³ Die Verwendung dieser beiden Maße setzt voraus, dass beide Variablen ordinalskaliert sind. Hinsichtlich des Klassenmanagements ist dies der Fall; hinsichtlich des aufgabenbezogenen Schülerverhaltens kann dies kritisch beurteilt werden (vgl. Kap. 9.3.1).

einem ungünstigen Klassenmanagement deutlich erhöht (58% vs. 39%). Der Anteil der Schüler, die sich vorwiegend unaufmerksam verhalten ohne dabei den Unterricht zu stören, ist in Stunden mit einem günstigen Klassenmanagement dagegen niedriger (21%) als in Stunden mit einem ungünstigen Klassenmanagement (42%). Der Anteil der Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, die sich vorwiegend sehr unruhig verhalten, ist unter beiden Bedingungen annähernd gleich.

Hypothese 7.3.4.1 kann nicht angenommen werden. Zumindest für die beobachteten Stunden besteht aber ein schwacher Zusammenhang in der erwarteten Richtung: In Stunden mit einem aufmerksamen, akzeptierenden und einführenden Lehrerverhalten im Zusammenspiel mit der Kommunikation klarer Erwartungen verhalten sich die Schüler mit dem Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung häufiger aufgabenbezogen als in Unterrichtsstunden, in denen Erwartungen ohne ein gleichzeitiges Minimum an Aufmerksamkeit, Wertschätzung und Verständnis kommuniziert werden oder in denen Verhaltenserwartungen unklar bleiben.

Ergebnisse zu Hypothese 7.3.4.2: Die Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung verhalten sich in höherem Maße aufgabenbezogen, wenn dieses Verhalten im Unterricht verstärkt wird. Ein Zusammenhang zwischen dem Ausmaß negativer Sanktionen und dem aufgabenbezogenen Verhalten wird nicht angenommen.

Ein Zusammenhang zwischen der Anzahl negativer Sanktionen in der Stunde und dem Modalwert des Schülerverhaltens besteht nicht ($N = 116$, Kendall-Tau-b = .06, $p = .485$; vgl. Tabelle 9.3.4.2, S. 222). Anders ist dies hinsichtlich der Verstärkung angemessenen Verhaltens; der Zusammenhang zwischen der Verstärkung und dem Modalwert des Schülerverhaltens ist signifikant und geht in die erwartete Richtung ($N = 116$, Kendall-Tau-b = -.17, $p = .040$): Je angemessener das Verhalten der Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung in der Stunde überwiegend ist, desto mehr Verstärkung angemessenen Verhaltens wird beobachtet. Die genauere Analyse zeigt, dass dies ausschließlich auf das Ausmaß der nonverbalen Verstärkung zurückzuführen ist ($N = 116$, Kendall-Tau-b = -.25, $p = .001$), z.B. ein Lächeln oder ein kurzer Körperkontakt: Diese werden in Stunden, in denen die Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung vorwiegend aufgabenbezogen arbeiten, signifikant häufiger beobachtet ($M = 1,7$; $SD = 2,55$) als in Stunden, in denen sie sich vorwiegend nicht aufgabenbezogen aber ruhig ($M = 0,5$; $SD = 0,98$) oder nicht aufgabenbezogen und unruhig verhalten ($M = 0,3$; $SD = 0,91$).

Tabelle 9.3.4.2: Zusammenhang zwischen der Art der Verhaltenskonsequenzen und dem überwiegenden Verhalten der Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung in der Stunde

Art der Verhaltenskonsequenzen	aufgabenbezogen (1) N = 57		nicht aufgabenbezogen/ ruhig (2) N = 35		nicht aufgabenbezogen/ unruhig (3) N = 24		Kendall-Tau-b p	
	M	SD	M	SD	M	SD		
Anzahl absichtsvollen Ignorierens	0,6	1,48	0,5	1,80	0,2	0,48	-.07	.441
Anzahl negativer Sanktionen pro Stunde	1,9	1,94	1,6	1,52	2,5	2,13	.06	.485
Anzahl positiver Verstärkung pro Stunde	3,0	3,55	1,9	2,24	1,1	1,68	-.17	.040*
davon Anzahl verbaler Verstärkung pro Stunde	1,0	1,20	1,3	1,50	0,6	1,17	-.08	.344
davon Anz. nonverbaler Verstärkung pro Stunde	1,7	2,55	0,5	0,98	0,3	0,91	-.25	.001***
Gesamt	5,9	5,32	4,4	4,37	4,1	2,92	-.08	.280

* signifikant; *** hoch signifikant

Anmerkungen: Als Maß für die Stärke des Zusammenhangs wird Kendall-Tau-b verwendet; dies ist ein Maß für die Stärke des Zusammenhanges, das zwischen 1 und -1 für sehr starke positive bzw. negative Zusammenhänge liegt. Für diesen nichtparametrischen Test werden Daten benötigt, die mindestens ordinalskaliert sind (vgl. Bortz/ Lienert 1998, S. 247 ff.). Varianzanalysen und T-Tests werden nicht durchgeführt, weil dann die Anzahl der Sanktionen eher als unabhängige und das Verhalten der Schüler eher als abhängige Variable eingesetzt werden müsste. Abgesehen davon, dass dies insofern problematisch ist, als dass vermutlich von Wechselwirkungen ausgegangen werden muss, ist dies auch aufgrund des Datenniveaus nicht möglich.

Lesebeispiel: In den Stunden, in denen sich die Schüler vorwiegend aufgabenbezogen verhalten, wird im Durchschnitt 0,6 Mal pro Stunde (d.h. ca. in jeder zweiten Stunde ein Mal) absichtsvolles Ignorieren beobachtet. In den Stunden, in denen sie sich vorwiegend nicht aufgabenbezogen aber ruhig verhalten, wird im Durchschnitt 0,5 Mal absichtsvolles Ignorieren beobachtet und in den Stunden, in denen sie sich vorwiegend nicht aufgabenbezogen und unruhig verhalten, durchschnittlich 0,2 Mal. Der Unterschied zwischen den drei Gruppen ist nicht signifikant. Teilungsstunden sind nicht berücksichtigt.

Auffällig ist, dass in vielen Kategorien die Standardabweichung größer als der Mittelwert ist. Dies lässt darauf schließen, dass die Anzahl der meisten Verhaltenskonsequenzen nicht normalverteilt, sondern linksschief ist, d.h. der Anteil an Unterrichtsstunden, in denen die entsprechende Verhaltenskonsequenz jeweils nicht beobachtet werden, ist relativ hoch. Daneben werden in einigen Stunden relativ viele Verhaltenskonsequenzen beobachtet. Sehr stark abweichende Werte gibt es besonders hinsichtlich der nonverbalen Verstärkung in Stunden mit vorwiegend aufgabenbezogenen Verhalten: In zehn Unterrichtsstunden wird das Verhalten der Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung häufiger als vier Mal nonverbal verstärkt, diese Stunden gehören ausschließlich zu den Stunden mit vorwiegend aufgabenbezogenem Verhalten. Um einen Hinweis auf die kausale Richtung des Zusammenhanges zu erhalten, werden im Folgenden die Stunden, in denen keine Verstärkung beobachtet wird, genauer untersucht. Festzustellen ist, dass die Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung in allen Gruppen längst nicht in allen Stunden positiv verstärkt werden, in denen sie aufgabenbezogenes Verhalten zeigen:

- In Unterrichtsstunden, in denen sich die Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung vorwiegend aufgabenbezogen verhalten, wird nur in 60% der Stunden (34 von 57) positive Verstärkung beobachtet, obwohl sich die Schüler in allen diesen Stunden aufgabenbezogen verhalten.
 - In Unterrichtsstunden, in denen sich die Schüler vorwiegend nicht aufgabenbezogen und ruhig verhalten, verhalten sich die Schüler in 89% der Stunden (31 von 35) in mindestens einer Zeiteinheit aufgabenbezogen, sodass eine positive Verstärkung möglich wäre – aber nur in 69% dieser Unterrichtsstunden (24 von 35) wird ein solches Verhalten positiv verstärkt, relativ häufig mittels verbaler Verstärkung.
 - Von den Unterrichtsstunden, in denen sich die Schüler vorwiegend nicht aufgabenbezogen und unruhig verhalten, wird in 67% der Unterrichtsstunden (16 von 24) aufgabenbezogenes Verhalten beobachtet, die Schüler werden aber nur in 37% dieser Stunden (neun von 24) positiv verstärkt.
- Zumindest in einem Teil der Unterrichtsstunden wird aufgabenbezogenes Verhalten von Schülern somit nicht verstärkt, obwohl dies möglich wäre.

Hypothese 7.3.4.2 kann angenommen werden: Zwischen dem aufgabenbezogenen Verhalten der Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung und der positiven Verstärkung von aufgabenbezogenem Verhalten besteht ein positiver Zusammenhang; das gilt vor allem für die nonverbale Verstärkung. Zwischen negativen Sanktionierungen und dem Schülerverhalten besteht dagegen kein signifikanter Zusammenhang.

9.4 Ergebnisse zur Schulzufriedenheit der Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung

In diesem Abschnitt werden Zusammenhänge zwischen der Unterrichtsgestaltung der Lehrkräfte und der Schulzufriedenheit der Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, d.h. mit ihrer subjektiv wahrgenommenen psychosozialen Situation in der Klasse und ihrer Hilfsbereitschaft, geprüft (vgl. Kap. 8.2.3). Dazu werden die Variablen der Unterrichtsgestaltung auf Schülerebene aggregiert, indem die Schüler eingeteilt werden in Schüler, die mindestens in zwei Unterrichtsstunden Mitentscheidungsmöglichkeiten haben bzw. an binnendifferenzierten Aufgabenstellungen arbeiten, und Schüler, die diese Möglichkeit nicht oder in einer Stunde bekommen. Es werden nur Klassen berücksichtigt, die in vier Stunden beobachtet wurden bzw. für die die Einteilung unabhängig davon ist, was in den fehlenden Stunden beobachtet hätte werden können¹⁴. Mit der Entscheidung, dass die Trennlinie bei zwei Unterrichtsstunden angesetzt wird, wird vermieden, dass die zufällige Beobachtung einer Unterrichtsstunde mit Binnendifferenzierung bzw. Mitentscheidungsmöglichkeiten zu großes Gewicht erhält. Als weitere Merkmale der Unterrichtsgestaltung werden die Sitzordnung in der Klasse und das Klassenmanagement der Klassenlehrkraft zum Prüfen von Hypothesen herangezogen (vgl. Kap. 8.2.4). Da die Merkmale, die in diesem Abschnitt geprüft wer-

¹⁴ Dies wäre beispielsweise der Fall, wenn zu einer Klasse nur die Daten aus zwei Stunden vorliegen, aber in beiden dieser Stunden Mitentscheidungsmöglichkeiten bzw. Binnendifferenzierung beobachtet wird.

den, sämtlich ordinalskaliert sind, wird als Maß für die Stärke des Zusammenhanges Kendall-Tau-b herangezogen, der auch für kleine Stichproben empfohlen wird (vgl. Bortz/ Lienert 1998, S. 247 ff.; Holzkamp 1970, S. 419). Die Stichprobe ist mit 33 Schülern relativ klein, sodass nur bei relativ starken Zusammenhängen zu erwarten ist, dass Ergebnisse signifikant werden (vgl. Bortz 1993, S. 120 ff.). Daher werden in diesem Abschnitt Zusammenhänge, bei denen Kendall-Tau-b einen Wert über .20 erreicht, detaillierter dargestellt. Diese Zusammenhänge müssen zwar als eher schwach eingeschätzt werden, da aber bei den Variablen zur Schulzufriedenheit davon ausgegangen werden muss, dass sie multifaktoriell bedingt sind, sind hier sehr starke Zusammenhänge auch nicht erwartbar (vgl. Clauß/ Ebner 1985, S. 122f.).

Ergebnisse zu Hypothese 7.4.1: Schüler aus Klassen, in denen der Unterricht häufiger differenziert wird, sind zufriedener mit ihrer Situation in der Klasse als Schüler, in deren Unterricht die Aufgabenstellungen seltener differenziert werden.

In 10 Klassen mit insgesamt 15 Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung (46% der Schüler mit diesem Förderschwerpunkt) wird Binnendifferenzierung in einer Stunde oder weniger beobachtet, in 10 Klassen mit insgesamt 14 Schülern (42%) wird Binnendifferenzierung in mehreren Stunden beobachtet. In zwei Klassen mit insgesamt vier Schülern (12% der Schüler) reicht die Datenlage nicht aus, um die Differenzierung in der Klasse zu beurteilen. Signifikante Zusammenhänge zwischen der Binnendifferenzierung und der Schulzufriedenheit können nicht gefunden werden: Hinsichtlich der unterschiedlichen Variablen der Schulzufriedenheit, d.h. dem Wohlfühlen in der Klasse ($N = 29$, Kendall-Tau-b = .03, $p = .860$), dem Streit haben ($N = 29$, Kendall-Tau-b = -.04, $p = .846$), dem Einsamkeitsgefühl in der Klasse ($N = 29$, Kendall-Tau-b = .15, $p = .387$) und der Hilfsbereitschaft ($N = 29$, Kendall-Tau-b = .09, $p = .598$) sind die Unterschiede zwischen Schülern, in deren Klasse mehrere bzw. höchstens eine Stunde mit Differenzierung beobachtet wird, nicht signifikant.

Lediglich der Zusammenhang zwischen Binnendifferenzierung und der Wahrnehmung, geärgert zu werden ($N = 29$, Kendall-Tau-b = -.21, $p = .255$), ist zwar nicht signifikant, aber etwas stärker und wird daher im Folgenden genauer analysiert. Zu bedenken ist, dass die absoluten Zahlen relativ klein sind und der Zusammenhang daher nur für die beobachtete Stichprobe gilt. Die Richtung des Zusammenhanges ist wie erwartet (vgl. Tabelle 9.4.1, S. 226): 7% der Schüler, die nur in einer der vier beobachteten Unterrichtsstunden binnendifferenzierte Aufgabenstellungen bearbeiten, geben an, selten oder nie geärgert zu werden – unter den Schülern, in deren Unterricht in zwei oder mehr Stunden binnendifferenzierte Aufgabenstellungen beobachtet werden, sind dies 36%. Auf der anderen Seite geben prozentual weniger Schüler, in deren Klassen in zwei oder mehr Stunden Binnendifferenzierung beobachtet wird, an, „manchmal“ geärgert zu werden (43% vs. 73% in Klassen mit wenig Binnendifferenzierung). Kinder, die angeben, immer bzw. oft geärgert zu werden, sind dagegen in beiden Gruppen etwa gleich häufig. *Hypothese 7.4.1* wird nicht angenommen: Zwischen der Binnendifferenzierung und der Schulzufriedenheit besteht kein Zusammenhang, der verallgemeinerbar wäre.

Tabelle 9.4.1: Zusammenhang zwischen dem Gefühl, geärgert zu werden und der Binnendifferenzierung in der Klasse

Andere Kinder ärgern mich		Differenzierung in der Klasse		Gesamt
		Eine Stunde oder gar nicht (0)	Zwei oder mehr Stunden (1)	
Selten/ nie (1)	Anzahl	1	5	6
	Prozent Differenzierung	6,7%	35,7%	20,7%
Manch- mal (2)	Anzahl	11	6	17
	Prozent Differenzierung	73,3%	42,9%	58,6%
Immer/ oft (3)	Anzahl	3	3	6
	Prozent Differenzierung	20,0%	21,4%	20,7%
Gesamt	Anzahl	15	14	29
	Prozent Differenzierung	100,0%	100,0%	100,0%

Kendall-Tau-b = -.21, p = .255

Lesebeispiel: Einer der 15 Schüler, in deren Unterricht Binnendifferenzierung in nur einer oder keiner Stunde beobachtet wird, gibt an, selten oder nie geärgert zu werden, das sind 6,7% der Schüler, in deren Unterricht Binnendifferenzierung in maximal einer Stunde beobachtet wird.

Ergebnisse zu Hypothese 7.4.2: Schüler, die im Unterricht häufig Mitentscheidungsmöglichkeiten haben, sind zufriedener mit ihrer Situation in der Klasse als Schüler, die nur selten ihren Lernprozess mitgestalten dürfen.

In 13 Klassen mit insgesamt 16 Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung (49% der Schüler mit diesem Förderschwerpunkt) werden Mitentscheidungsmöglichkeiten in einer Stunde oder weniger beobachtet, in sieben Klassen mit insgesamt 14 Schülern (42%) werden Mitentscheidungsmöglichkeiten in mehreren Stunden beobachtet. In zwei Klassen mit insgesamt drei Schülern (9% der Schüler) reicht die Datenlage nicht aus, um die Mitentscheidungsmöglichkeiten klassenbezogen zu beurteilen. Signifikante Zusammenhänge zwischen der Möglichkeit, in mehreren Unterrichtsstunden selbst Entscheidungen zu treffen, und der Schulzufriedenheit können nicht gefunden werden: Hinsichtlich der unterschiedlichen Variablen der Schulzufriedenheit, d.h. der Wahrnehmung, geärgert zu werden ($N = 30$, Kendall-Tau-b = .15, $p = .384$), Streit zu haben ($N = 30$, Kendall-Tau-b = -.00, $p = .982$) sich allein zu fühlen ($N = 30$, Kendall-Tau-b = .074, $p = .67$) sowie der Hilfsbereitschaft ($N = 30$, Kendall-Tau-b = .20, $p = .224$) sind die Unterschiede zwischen Schülern, die in mehreren Unterrichtsstunden die Möglichkeit hatten, selbst Entscheidungen zu treffen und Schülern, die nicht oder nur in einer Stunde Mitentscheidungsmöglichkeiten hatten, nicht signifikant.

Ein nicht signifikanter, aber etwas stärkerer Zusammenhang besteht zwischen dem Einräumen von Mitentscheidungsmöglichkeiten und dem Wohlfühlen in der Klasse ($N = 30$, Kendall-Tau-b = .30, $p = .084$). Dieser Zusammenhang entspricht den Erwartungen: Schüler, in deren Unterricht in zwei oder mehr Stunden Mitentscheidungsmöglichkeiten beobachtet werden, geben häufiger an, dass sie sich in ihrer Klasse immer bzw. oft wohl fühlen (71% vs. 38% der Schüler mit selteneren Mitentscheidungsmöglichkeiten). Umgekehrt geben Schüler, in deren Unterricht seltener Mitentscheidungsmöglichkeiten beobachtet werden, häufiger an, sich nur manchmal wohlfühlen (56%) als Schüler mit Mitentscheidungsmöglichkeiten in zwei oder mehr Stunden (21%; vgl. Tabelle 9.4.2).

Die Häufigkeit der Schüler, die angeben, sich selten oder nie wohlfühlen, ist insgesamt sehr gering und in beiden Gruppen ähnlich.

Hypothese 7.4.2 wird nicht angenommen: Zwischen den Mitentscheidungsmöglichkeiten und der Schulzufriedenheit besteht kein Zusammenhang, der verallgemeinerbar wäre.

Tabelle 9.4.2: Zusammenhang zwischen dem Wohlfühlen in der Klasse und den Mitentscheidungsmöglichkeiten

Ich fühle mich in der Klasse wohl		Mitentscheidungsmöglichkeiten in der Klasse		Gesamt
		Eine Stunde oder gar nicht (0)	Zwei oder mehr Stunden (1)	
Selten/ nie (1)	Anzahl	1	1	2
	Prozent Mitentscheidungsmöglichkeiten	6,3%	7,1%	6,7%
Manch- mal (2)	Anzahl	9	3	12
	Prozent Mitentscheidungsmöglichkeiten	56,3%	21,4%	40,0%
Immer/ oft (3)	Anzahl	6	10	16
	Prozent Mitentscheidungsmöglichkeiten	37,5%	71,4%	53,3%
Gesamt	Anzahl	16	14	30
	Prozent Mitentscheidungsmöglichkeiten	100,0%	100,0%	100,0%

Kendall-Tau-b = .30, $p = .084$

Ergebnisse zu Hypothese 7.4.3: Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, die einzeln sitzen, sind mit ihrer schulischen Situation weniger zufrieden als Schüler, die Sitznachbarn haben.

Da alle Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung mindestens einmal im Klassenraum beobachtet wurden, liegen zu allen Schülern Daten zur Anzahl der Sitznachbarn vor. Von den 33 im Unterricht beobachteten Schülern sitzen im Klassenraum normalerweise 17 Schüler alleine (52%), elf haben einen oder zwei Sitznachbarn (33%) und fünf haben mehr als zwei Sitznachbarn (15%). Auch zwischen der Anzahl der Sitznachbarn und der Schulzufriedenheit bestehen keine signifikanten Zusammenhänge. Dies betrifft besonders die Variablen zum Wohlfühlen in der Klasse ($N = 33$, Kendall-Tau-b = .04, $p = .789$), zum Streit haben ($N = 33$, Kendall-Tau-b = .09, $p = .583$) und zur Hilfsbereitschaft ($N = 33$, Kendall-Tau-b = -.09, $p = .570$).

Ebenfalls nicht signifikante, aber etwas stärkere Zusammenhänge bestehen zwischen der Anzahl der Sitznachbarn und der Wahrnehmung, geärgert zu werden ($N = 33$, Kendall-Tau-b = .28, $p = .073$), sowie zwischen der Anzahl der Sitznachbarn und dem Einsamkeitsgefühl ($N = 33$, Kendall-Tau-b = -.24, $p = .104$). Diese Zusammenhänge werden im Folgenden genauer analysiert, zu berücksichtigen ist hier ebenfalls, dass sie nur für die untersuchte Stichprobe gelten.

Der Zusammenhang zwischen der Wahrnehmung geärgert zu werden und der Anzahl der Sitznachbarn ist positiv und damit erwartungswidrig, d.h. je mehr Sitznachbarn die Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung haben, desto häufiger geben sie an, dass sie sich geärgert fühlen. Besonders Schüler mit zwei oder mehr Sitznachbarn fühlen sich häufig geärgert (60% dieser Schüler vs. 18% der Schüler mit ein oder zwei Sitznachbarn oder auf Einzelplätzen); Schüler auf Einzelplätzen geben

relativ häufig an, sich selten oder nie geärgert zu fühlen (29% vs. 18% der Schüler mit ein oder zwei Sitznachbarn und 0% der Schüler mit mehr als zwei Sitznachbarn, vgl. Tabelle 9.4.3).

Der Zusammenhang zwischen dem Einsamkeitsgefühl und der Anzahl der Sitznachbarn ist dagegen erwartungsgemäß negativ, d.h. je mehr Sitznachbarn die Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung haben, desto *seltener* geben sie an, sich in der Klasse einsam zu fühlen. Besonders auffällig ist, dass die Schüler, die angeben, sich immer bzw. oft in der Klasse einsam zu fühlen, fast ausnahmslos Schüler auf Einzelplätzen sind (sechs der sieben Schüler), aber auch, dass 80% der Schüler, die mehr als zwei Sitznachbarn haben, angeben, sich selten oder nie in der Klasse einsam zu fühlen (vgl. Tabelle 9.4.4, S. 229).

Hypothese 7.4.3 muss verworfen werden: Ein signifikanter positiver Zusammenhang zwischen einer Sitzordnung, mit der Kooperation ermöglicht wird, und der subjektiven Wahrnehmung der sozialen Situation der Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung in der Klasse kann aufgrund der vorliegenden Daten nicht bestätigt werden. Die Daten geben aber Hinweise darauf, dass sich einzeln sitzende Schüler häufiger einsam und seltener geärgert fühlen als Schüler, die Sitznachbarn haben.

Tabelle 9.4.3: Zusammenhang zwischen der Anzahl der Sitznachbarn und der Wahrnehmung, geärgert zu werden

Andere Kinder ärgern mich		Anzahl der Sitznachbarn			Gesamt
		Einzelplatz (0)	Ein oder zwei (1)	Zwei oder mehr (2)	
Selten/ nie (1)	Anzahl	5	2	0	7
	Prozent Anzahl der Sitznachbarn	29,4%	18,2%	0,0%	21,2%
Manchmal (2)	Anzahl	9	7	2	18
	Prozent Anzahl der Sitznachbarn	52,9%	63,6%	40,0%	54,5%
Immer/ oft (3)	Anzahl	3	2	3	8
	Prozent Anzahl der Sitznachbarn	17,6%	18,2%	60,0%	24,2%
Gesamt	Anzahl	17	11	5	33
	Prozent Anzahl der Sitznachbarn	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Kendall-Tau-b = .28, p = .073

Tabelle 9.4.4: Zusammenhang zwischen der Anzahl der Sitznachbarn und dem Einsamkeitsgefühl

Ich fühle mich in der Klasse eher allein		Anzahl der Sitznachbarn			Gesamt
		Einzelplatz (0)	Ein oder zwei (1)	Zwei oder mehr (2)	
Selten/ nie (1)	Anzahl	9	7	4	20
	Prozent Anzahl der Sitznachbarn	52,9	63,6	80,0	60,6
Manchmal (2)	Anzahl	2	3	1	6
	Prozent Anzahl der Sitznachbarn	11,8	27,3	20,0	18,2
Immer/ oft (3)	Anzahl	6	1	0	7
	Prozent Anzahl der Sitznachbarn	35,3	9,1	0,0	21,2
Gesamt	Anzahl	17	11	5	33
	Prozent Anzahl der Sitznachbarn	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Kendall-Tau-b = -.24, p = .104

Ergebnisse zu Hypothese 7.4.4: Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen der Schulzufriedenheit und einem akzeptierenden, einführenden und klaren Klassenmanagement.

In fünf Klassen mit insgesamt fünf Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung (15% der Schüler mit diesem Förderbedarf) wird das Klassenmanagement der Klassenlehrkräfte als ungünstig beurteilt (vgl. Kap. 8.2.4), in 16 Klassen mit insgesamt 27 Schülern (82%) wird es als günstig beurteilt. In einer Klasse mit einem Schüler mit diesem Förderbedarf (3% der Schüler) reichte die Datenlage nicht aus, um das Klassenmanagement der Klassenlehrkraft zu beurteilen. Signifikante Zusammenhänge zwischen dem Klassenmanagement der Klassenlehrkraft und der Schulzufriedenheit können nicht gefunden werden, dies betrifft besonders die Wahrnehmung, geärgert zu werden ($N = 32$, Kendall-Tau-b = .02, $p = .902$), das Einsamkeitsgefühl der Schüler ($N = 32$, Kendall-Tau-b = .20, $p = .133$) und die Wahrnehmung, Streit zu haben ($N = 32$, Kendall-Tau-b = -.06, $p = .655$).

Ebenfalls nicht signifikante, aber etwas stärkere Zusammenhänge bestehen zwischen dem Klassenmanagement der Klassenlehrkräfte und dem Wohlfühlen in der Klasse ($N = 32$, Kendall-Tau-b = .29, $p = .093$) sowie der Hilfsbereitschaft ($N = 32$, Kendall-Tau-b = .24, $p = .156$). Diese Zusammenhänge werden im Folgenden genauer analysiert. Auch hier ist zu berücksichtigen, dass sie nur für die untersuchte Stichprobe gelten, zumal die Anzahl der Klassenlehrkräfte mit einem ungünstigen Klassenmanagement sehr niedrig ist.

Der Zusammenhang zwischen dem Wohlfühlen in der Klasse und dem Klassenmanagement der Klassenlehrkräfte ist erwartungsgemäß positiv: Schüler, deren Klassenlehrkräfte ein günstiges Klassenmanagement zeigen, geben häufiger als Schüler von Klassenlehrkräften mit einem ungünstigen Klassenmanagement an, sich immer oder oft in der Klasse wohl zu fühlen (67% vs. 20%) und sie geben seltener an, sich nur manchmal in der Klasse wohl zu fühlen (26% vs. 80%, vgl. Tabelle 9.4.5, S. 330).

Tabelle 9.4.5: Zusammenhang zwischen dem Klassenmanagement der Klassenlehrkräfte und dem Wohlfühlen der Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung

Ich fühle mich in der Klasse wohl		Klassenmanagement der Klassenlehrkraft		Gesamt
		ungünstig (0)	günstig (1)	
Selten/nie (1)	Anzahl	0	2	2
	Prozent Klassenmanagement	0,0%	7,4%	6,3%
Manchmal (2)	Anzahl	4	7	11
	Prozent Klassenmanagement	80,0%	25,9%	34,4%
Immer/oft (3)	Anzahl	1	18	19
	Prozent Klassenmanagement	20,0%	66,7%	59,4%
Gesamt	Anzahl	5	27	32
	Prozent Klassenmanagement	100,0%	100,0%	100,0%

Kendall-Tau-b = .29, p = .093

Auch der Zusammenhang zwischen der Hilfsbereitschaft der Schüler und dem Klassenmanagement ist positiv und damit erwartungsgemäß: Schüler, deren Klassenlehrkraft ein günstiges Klassenmanagement beobachten lässt, geben deutlich häufiger an, sehr gerne (48%) oder gerne (33%) anderen Kindern zu helfen als Schüler, deren Klassenlehrerin ein ungünstiges Klassenmanagement zeigt (je 20%). Schüler von Klassenlehrkräften mit einem ungünstigen Klassenmanagement geben dagegen deutlich häufiger an, weniger gerne zu helfen (40%) als Schüler von Klassenlehrkräften mit einem günstigen Klassenmanagement (4%; vgl. Tabelle 9.4.6).

Hypothese 7.4.4 muss zurückgewiesen werden: Zwischen der Schulzufriedenheit und einem akzeptierenden, einführenden und klaren Klassenmanagement besteht kein signifikanter Zusammenhang. Die Daten weisen weiterhin aber darauf hin, dass zumindest in der untersuchten Stichprobe Zusammenhänge in der erwarteten Richtung bestehen.

Tabelle 9.4.6: Zusammenhang zwischen dem Klassenmanagement der Klassenlehrkräfte und der Hilfsbereitschaft der Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung

Anderen Kindern helfen		Klassenmanagement der Klassenlehrkraft		Gesamt
		ungünstig (0)	günstig (1)	
gar nicht gerne (1)	Anzahl	1	4	5
	Prozent Klassenmanagement	20,0%	14,8%	15,6%
weniger gerne (2)	Anzahl	2	1	3
	Prozent Klassenmanagement	40,0%	3,7%	9,4%
gerne (3)	Anzahl	1	9	10
	Prozent Klassenmanagement	20,0%	33,3%	31,3%
sehr gerne (4)	Anzahl	1	13	14
	Prozent Klassenmanagement	20,0%	48,1%	43,8%
Gesamt	Anzahl	5	27	32
	Prozent Klassenmanagement	100,0%	100,0%	100,0%

Kendall-Tau-b = .25, p = .156

9.5 Drei Beispiele

9.5.1 Vorbemerkung

In diesem Kapitel werden zur Illustration der in den vorangegangenen Abschnitten vorgestellten Ergebnisse drei Kinder (Jonas, Steffen und Ismet) vorgestellt. Die Fallstudien basieren auf den im Projekt „emsoz“ erhobenen Daten (vgl. Kap. 8.1.1). Neben der Unterrichtsbeobachtung wird insbesondere auf die Fördergutachten und -berichte sowie die Fragebögen zu Freundschaft und Wohlfühlen in der Schule (FFWS) zurückgegriffen. Es wird kurz der Grund für die Förderung vorgestellt, es wird berichtet, wie die Kinder in ihre Klasse integriert sind und wie sie außerhalb des Unterrichts gefördert werden und es werden jeweils zwei Unterrichtsstunden beschrieben. Dabei wird bewusst das rein darstellende Schema verlassen; Interpretationen oder Schlussfolgerungen werden als solche kenntlich gemacht. Diese und weitere Kinder sind bereits in anderen Publikationen beschrieben, zum Teil unter anderen Schwerpunkten (Levin/ Textor 2004; Textor 2004; Gloystein/ Textor 2005; Textor 2006). Im Folgenden liegt der Schwerpunkt entsprechend der Fragestellung dieser Arbeit auf der Förderung der Kinder im Unterricht.

Diese Beispiele wurden deshalb ausgesucht, weil sie die unterschiedlichen Bereiche der Unterrichtsgestaltung sehr gut illustrieren: Im Unterricht mit Jonas Klasse wird der Unterricht sehr stark binnendifferenziert, ohne dass die Schüler allerdings Möglichkeiten zur Mitbestimmung haben. In den Stunden, die in Steffens Klasse beobachtet wurden, wird der Unterricht ebenfalls differenziert, aber durch Möglichkeiten zur Mitbestimmung ergänzt. In den Stunden, die in Ismets Klasse beobachtet werden, wird dagegen sehr deutlich, wie unterschiedliche Stile der Klassenführung mit dem Verhalten von Schülern zusammenhängen. Für diese Schüler sind außerdem neben den Fördergutachten auch Förderpläne und -berichte vorhanden, sodass über die Unterrichtsbeobachtungen hinaus ihre bisherige Förderung rekonstruiert werden kann.

9.5.2 Jonas

Jonas erhält wegen verbaler Aggressionen und Rücksichtslosigkeiten sowie wegen seiner Konzentrationsprobleme seit Beginn der zweiten Klasse sonderpädagogische Förderung in einer Integrationsklasse; parallel nimmt er an einer Gruppentherapie teil. Jonas' Eltern sind berufstätig. Nachmittags wird er von einer Tagesmutter in einer Kleingruppe betreut. Die Eltern trennen sich, als Jonas in der dritten Klasse ist. Jonas lebt nun bei der Mutter, die auch den Kontakt mit der Schule hält.

Jonas' Freunde

In der ersten Klasse hat Jonas zwei Freunde¹⁵, ansonsten ist er aber wegen seiner Unterrichtsstörungen und seiner verbalen Aggressionen eher ein Außenseiter. In der dritten Klasse wird eingeführt, dass Jonas bei mehr als vier Konflikten in zwei Wochen eine

15 Kriterium dafür sind gegenseitige Nennungen bei den Wahl-Fragen („Mit wem würdest du gerne nachmittags zusammen spielen?“; „Mit wem würdest du gerne zusammen arbeiten?“).

Arbeit für die Klasse übernehmen muss. In Folge dessen nimmt die Häufigkeit handgreiflicher Auseinandersetzungen zu Gunsten verbaler Lösungsstrategien ab. In der vierten Klasse wird Jonas kaum noch häufiger abgelehnt als der Durchschnitt der Klasse; dies bleibt bis zur sechsten Klasse stabil. In die Gruppe der Jungen ist Jonas zunehmend gut integriert: In der vierten Klasse hat er zwei Freunde, in der fünften Klasse ist er mit weiteren drei der insgesamt sieben Jungen aus der Klasse befreundet. In der sechsten Klasse zieht einer seiner Freunde weg, die übrigen Freundschaften sind stabil. Jonas ist mit seiner sozialen Situation in der Klasse zufrieden. Er geht allerdings nur „manchmal“ gern zur Schule, und sein Vertrauen zu seinen Lehrern ist ebenfalls eingeschränkt.

Jonas' schulische Situation

In der ersten Klasse gilt Jonas als fröhlicher und selbstständiger Junge. Motorisch ist er auffallend unruhig; er hat nur eine geringe Konzentrationsspanne, ist leicht ablenkbar und sehr impulsiv. Seine schulischen Leistungen sind zunächst im durchschnittlichen Bereich. Motorische Schwierigkeiten hat er nicht, seine Sprache ist sehr gut entwickelt. Zur Verbesserung der Konzentrationsfähigkeit wird in der zweiten Klasse ein Token-System eingeführt, d.h. Jonas bekommt einen Plastikchip, wenn er acht Minuten lang konzentriert mitarbeitet; dies kann er selbst mit einer Sanduhr überprüfen. Für zehn Plastikchips bekommt er einen Aufkleber. Außerdem wird positives Verhalten immer direkt gelobt. In der dritten Klasse werden zwei weitere Punktesysteme eingeführt, um Jonas' Aggressionen und seine unaufgeforderten Beiträge zu verringern. Am Ende der dritten Klasse werden die Fördermaßnahmen im sozialen Bereich als erfolgreich beurteilt; Jonas' Konzentrationsfähigkeit ist jedoch weiterhin gering und seine schriftlichen Leistungen sind nicht ausreichend. Das Token-System zur Steigerung der Konzentrationsfähigkeit wird daher beibehalten, die Punktesysteme laufen aus. Am Ende der vierten Klasse nehmen sowohl die Konzentrationsprobleme als auch die Regelverstöße wieder zu, vermutlich bedingt durch familiäre Veränderungen. Daher werden die Fördermaßnahmen in der fünften Klasse fortgesetzt.

Der Unterricht in Jonas' Klasse

Im Folgenden werden zwei Unterrichtsstunden aus dem fünften Schuljahr beschrieben. In beiden Unterrichtsstunden unterrichten die Klassenlehrerin und eine unterstützende Lehrerin. Die Klasse besteht aus 15 Kindern; elf Kinder sitzen an zwei Gruppentischen, zwei Kinder sitzen zusammen an einem Tisch und zwei Kinder sitzen alleine. Jonas sitzt alleine hinten im Klassenraum an einem Doppeltisch. Die Lehrerinnen wirken in beiden Stunden streng, aber freundlich und klar; die Kinder wissen stets, was von ihnen verlangt wird. Die einzige beobachtete Intervention ist Blickkontakt.

In der Deutschstunde findet ein kurzes einführendes Unterrichtsgespräch im Stuhlkreis statt, das von der Klassenlehrerin geleitet wird. Danach arbeiten die Schüler für den Rest der Stunde selbstständig an ihren Wochenplänen, die fächerübergreifend und in vier bis fünf Schwierigkeitsstufen differenziert sind. Die Aufgaben werden der Reihe nach abgearbeitet, sodass die Kinder keinerlei Mitbestimmungsmöglichkeiten haben. Die unterstützende Lehrerin arbeitet mit Jonas und einem Mitschüler, der für diese Stunde neben ihm sitzt; zwischendurch unterstützt sie aber auch andere Schüler. Zu Beginn der Ar-

beitsphase gibt sie Jonas hauptsächlich Hilfestellungen zur Selbstorganisation („Ich würde gerne wissen, was du jetzt machen musst?“). Am Ende der Stunde kontrolliert sie Jonas' Arbeitsergebnisse und hilft ihm bei der Korrektur. Die Stunde endet ohne abschließendes Gespräch.

Die daran anschließende Geschichtsstunde wird durch ein Unterrichtsgespräch eingeleitet, in dem ein Bild beschrieben wird. Die unterstützende Lehrerin sitzt neben Jonas. In einer zweiten Phase werden die gemeinsam mündlich erarbeiteten Inhalte von den Schülern auf ein Arbeitsblatt übertragen. Die unterstützende Lehrerin arbeitet schwerpunktmäßig mit einem anderen Schüler, hat aber auch Jonas im Blick. Für die Schüler, die mit dem Arbeitsblatt fertig sind, sind Lernstationen aufgebaut, an denen in der nächsten Stunde weitergearbeitet wird.

Die Arbeitsatmosphäre ist in beiden Stunden ruhig und konzentriert. Jonas beteiligt sich aktiv an den Unterrichtsgesprächen, zum Teil ohne sich zu melden; am Ende wird er jeweils motorisch unruhig. Für die schriftlich zu bearbeitenden Wochenplanaufgaben in der Deutschstunde benötigt Jonas viel strukturierende Hilfe von der unterstützenden Lehrerin. An der ersten Aufgabe arbeitet er konzentriert; danach wird sein Arbeitsverhalten unstetiger – teilweise weil er auf die Kontrolle seiner Arbeitsergebnisse warten muss. In der Geschichtsstunde beginnt Jonas dagegen selbstständig und zügig mit der Arbeit. Bei Problemen bittet er eine der anwesenden Lehrkräfte um Hilfe, die er auch umgehend bekommt. Nach dem Beenden der Aufgabe wird Jonas unruhiger, er ist nur schwer für Korrekturen zu motivieren. Gegen Ende der Stunde beginnt Jonas sehr motiviert mit der ersten Lernstation, er wählt eine Station, die als einfach gekennzeichnet ist und Möglichkeiten zum konkreten Handeln bietet.

Jonas' Beispiel zeigt, wie durch verschiedene Verfahren der Verhaltensmodifikation (vgl. Kap. 3.4.2) Änderungen des Verhaltens erreicht werden können. Solche Prozesse in einzelnen Unterrichtsstunden mittels Beobachtung zu erfassen ist schwierig, da sie längerfristig angelegt sind. Weiterhin zeigt dieses Beispiel, wie Differenzierung, die den Ergebnissen dieser Arbeit zufolge positiv mit dem Schülerverhalten zusammenhängt (vgl. Kap. 9.3.2), in der Praxis organisiert werden kann. Es illustriert aber auch das in Kap. 9.2.1 gefundene Ergebnis, dass Formen des geöffneten Unterrichts zum Teil ohne jedes Einräumen von Mitentscheidungsmöglichkeiten angewendet werden. Außerdem zeigt es zwei generelle Problematiken von binnendifferenziertem und geöffnetem Unterricht auf, die in der quantitativen Untersuchung aufgrund des Untersuchungsdesigns nicht berücksichtigt werden konnten: Erstens sind die Aufgaben häufig schriftliche Aufgaben. Zu Beginn des Stationslernens hat Jonas die Wahl – und entscheidet sich für das konkrete Handeln. Zweitens besteht in binnendifferenzierten und in geöffneten Unterrichtsarrangements gleichermaßen die Gefahr, dass viel Zeit für die Organisation von Lernprozessen und die Fremdkontrolle der Arbeitsergebnisse aufgewendet werden muss und dadurch für die Schüler Wartezeiten entstehen.

9.5.3 Steffen

Steffen erhält seit Beginn der dritten Klasse sonderpädagogische Förderung, weil er starke Konzentrationsprobleme und Stimmungsschwankungen hat. Außerdem nässt er ein. Steffen und seine drei Jahre jüngere Schwester leben bei ihrer Mutter. Seinen Vater sieht Steffen regelmäßig, aber die Beziehung der Eltern zueinander ist konfliktbeladen und ambivalent. Ökonomisch geht es der Familie gut, beide Eltern arbeiten. Während Steffen die erste und zweite Klasse besucht, nehmen die Eltern an einer Familientherapie teil, Steffen bekommt in der dritten und vierten Klasse eine Spieltherapie.

Steffens Freunde

In den Fördergutachten aus der zweiten Klasse wird Steffen als ein Schüler beschrieben, der freundlich mit seinen Mitschülern umgeht und daher beliebt ist; allerdings sind Steffens Mitschüler auch von seiner Unruhe „genervt“. In den jährlichen Befragungen ab der vierten Klasse ist Steffen bei den meisten Mitschülern unbeliebt, da er den Unterricht stört und albern ist. Steffen hat aber auch Freunde in der Klasse. Auffällig ist, dass er bei jeder Befragung mit anderen Mitschülern befreundet ist: In der vierten Klasse hat er drei Freunde, in der fünften Klasse hat er gar keine Freunde, was einerseits daran liegt, dass Steffen selbst keine Mitschüler wählt, er andererseits aber von seinen Freunden aus der vierten Klasse nicht mehr zum Spielen und zur Zusammenarbeit gewählt wird (einer ist weggezogen). In der sechsten Klasse hat Steffen zwei neue Freunde gefunden. Die Isolation in der fünften Klasse spiegelt sich auch in Steffens Zufriedenheit mit seiner sozialen Situation in der Klasse wieder, die zu diesem Zeitpunkt einen Tiefpunkt erreicht.

Steffens schulische und außerschulische Förderung

Steffen wird als „Kann-Kind“ relativ früh eingeschult. Bereits in der ersten Klasse fällt der Klassenlehrerin auf, dass Steffen Probleme hat, sich in den Freiarbeits-Angeboten zu orientieren. Sie beantragt aber zunächst keine sonderpädagogische Förderung für Steffen, weil sie die Wirkung einer Familientherapie abwarten möchte. Nach einem Klassenlehrerwechsel wird in der zweiten Klasse ein Förderverfahren beantragt. Es wird festgestellt, dass Steffen überdurchschnittlich intelligent ist, seine visuellen Leistungen sind aber eher schwach, er ist motorisch sehr unruhig und kann sich nur kurz konzentrieren. Schriftliche Arbeitsaufgaben beginnt er nur mit individueller Hilfestellung; bei Schwierigkeiten gibt er auf und unterhält sich mit seinen Sitznachbarn über sachfremde Themen. In mündlichen Unterrichtsphasen beteiligt er sich inhaltlich sehr gut, verstößt aber gegen Gesprächsregeln. Auf Ermahnungen und Lob reagiert er, längerfristige Änderungen des Verhaltens sind jedoch nicht feststellbar.

Zum dritten Schuljahr wechselt Steffen in eine Integrationsklasse, zu der noch zwei weitere Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf gehören; außerdem bekommt er Unterstützung durch die Sonderpädagogin der Schulstation. Am Ende dieses Schuljahres hat Steffen nach wie vor Konzentrationsprobleme, Schwierigkeiten im schriftsprachlichen Bereich und Orientierungsprobleme in offenen Unterrichtsangeboten.

Der Unterricht in Steffens Klasse

Die beiden Unterrichtsstunden, die im Folgenden beschrieben werden, finden im fünften Schuljahr statt, sie werden von unterschiedlichen Fachlehrern durchgeführt. Die Sitzordnung der 23 Schüler ist als Viereck angeordnet, so dass sich die Kinder gegenseitig ansehen können. Steffen sitzt außerhalb dieses Vierecks hinten im Klassenraum an einem Einzeltisch. Die Klassenführung beider Lehrkräfte ist sehr freundlich, unterstützend und klar. Die Arbeitsanweisungen sind verständlich; zu Beginn jedes Unterrichtsabschnittes werden die relevanten Regeln kurz wiederholt. Bei Störungen intervenieren beide Lehrkräfte stets sofort, kurz und bei dem Schüler, der die Störung verursacht hat. Die Interventionen der Mathematiklehrerin wirken zum Teil etwas unentschlossen („David, Marcel, ich sehe, es geht nicht gut, dann setzt ihr euch lieber auseinander“), sie setzt dann aber entschiedenere Ermahnungen nach, die von den Schülern befolgt werden. Positives Verhalten wird von beiden Lehrkräften verstärkt, sowohl nonverbal (z.B. durch Körperkontakt) als auch verbal.

Die Deutschstunde, die doppelt besetzt ist, beginnt mit einem kurzen, einführenden Unterrichtsgespräch; daraufhin tragen einzelne Schüler auswendig gelernte Gedichte vor. Die Gedichtvorträge werden gemeinsam benotet. Nach ca. 15 Minuten findet ein kurzes abschließendes Gespräch statt, das vom Fachlehrer geleitet wird. Die andere Lehrerin sitzt währenddessen in der Nähe von Steffen. Der zweite Abschnitt der Unterrichtsstunde beginnt mit dem Auftrag, selbstständig ein Arbeitsblatt zu bearbeiten, je nach Wunsch alleine oder zu zweit. Das Arbeitsblatt enthält insofern eine Differenzierung, als dass es verschieden lange Aufgaben gibt, zwischen denen die Schüler wählen können. Die unterstützende Lehrerin verlässt während dieser Phase mit einer Schülergruppe den Raum; Steffen bleibt im Klassenraum beim Fachlehrer.

Die anschließende Mathematikstunde ist einzeln besetzt. Nach einem kurzen einführenden Unterrichtsgespräch wird bis zum Ende der Stunde an individuell zusammengestellten Wochenplänen gearbeitet, d.h. die Schüler erhalten je nach Leistungsvermögen unterschiedliche Aufgaben. Die Schüler haben Mitentscheidungsmöglichkeiten im organisatorischen Bereich (Arbeitsplatz und Sozialform) und können die Reihenfolge der Aufgabenbearbeitung wählen. Alle Wochenplanaufgaben sind Pflichtaufgaben und werden schriftlich bearbeitet. Einige Schüler arbeiten außerhalb des Klassenraumes; sie haben einen Wecker, damit sie selbstständig die Arbeit beenden können. Eine abschließende Besprechung findet nicht statt.

In beiden Stunden ist Steffen motorisch sehr unruhig; er arbeitet auffallend langsam und nur, wenn ein Erwachsener in der Nähe ist. Während der mündlichen Phasen wirkt Steffen interessiert und beteiligt sich aktiv, lässt sich aber sehr leicht ablenken. In beiden schriftlichen Arbeitsphasen arbeitet Steffen mit einer Mitschülerin, beginnt aber erst, nachdem ihm der Arbeitsauftrag individuell von einer Lehrkraft erklärt wurde. Bei der Wochenplanarbeit kann er außerdem nur einen Teil der zur Verfügung stehenden Zeit nutzen, denn er geht zum Arbeiten gemeinsam mit einer Mitschülerin zur Schulstation, diese ist aber geschlossen, so dass die beiden Schüler unverrichteter Dinge in den Klassenraum zurückkehren. Steffen nimmt Interventionen und Hilfestellungen gut an, solange die Lehrkraft in der Nähe bleibt; sobald sie sich anderen Schülern zuwendet, unterhalten sich Steffen und seine Mitschülerin über sachfremde Themen. Als die Lehrerin in der

Wochenplanstunde mit einer Schülergruppe außerhalb des Klassenraums arbeitet, beschäftigen sich mehrere Schüler, auch Steffen, umgehend mit anderen Dingen, sodass die allgemeine Arbeitsatmosphäre sehr unruhig wird.

In Steffens Beispiel ist der Unterricht binnendifferenziert und enthält Mitentscheidungsmöglichkeiten, das Klassenmanagement ist klar, aber akzeptierend und es wird viel positive Verstärkung beobachtet. Den Ergebnissen dieser Untersuchung zufolge wird Steffen also unter sehr positiven Bedingungen unterrichtet (vgl. Kap. 9.3). Dennoch arbeitet Steffen nur an den Aufgaben, wenn eine unmittelbare Kontrolle durch eine Lehrerin beobachtet wird. Dies könnte, ähnlich wie bei Jonas, durch die Art der Aufgabenstellungen bedingt sein; die Aufgaben scheinen für Steffen nicht sehr attraktiv zu sein. Andererseits wirft dieses Beispiel auch die Frage auf, inwieweit es realistisch ist zu fordern, dass grundsätzlich attraktive und handlungsorientierte Aufgaben zur Wahl stehen müssen – wenn für einen Schüler basale Tätigkeiten aversiv sind, z.B. das Schreiben von Texten, ist es vermutlich wenig sinnvoll zuzulassen, dass er diese Tätigkeiten vollständig vermeidet. Eventuell ist es hier wichtiger, Steffens Frustrationstoleranz zu fördern – beispielsweise durch Elemente kognitiver Verhaltensmodifikation (vgl. Kap. 3.4).

9.5.4 Ismet

Ismet erhält seit Beginn der vierten Klasse Förderung wegen seines aggressiven Verhaltens, seiner geringen Konzentrationsfähigkeit und seines hohen Bewegungsbedürfnisses. Er lebt mit beiden Eltern und drei Geschwistern zusammen. Ismets Vater, der aus der Türkei stammt und gut deutsch spricht, ist berufstätig; seine aus Deutschland stammende Mutter ist zu Hause.

Ismets Freunde

Ismet ist während der gesamten Projektlaufzeit bei seinen Mitschülern beliebt, er hat mehrere Freunde in der Klasse (fünf bzw. sechs in der sechsten Klasse). Allerdings wird er auch von vier bis sechs Kindern abgelehnt – zum Teil wegen seiner Unterrichtsstörungen, zum Teil wegen seiner Aggressionen. Die Klassenlehrerin berichtet, dass Ismets Mitschüler sich nur in seiner Abwesenheit negativ über sein unkontrolliertes Verhalten äußern. Ismet selbst lehnt zunehmend weniger Kinder in der Klasse ab. Er mag bis auf wenige Ausnahmen alle Unterrichtsfächer. Seine Hilfsbereitschaft hat sich von der 4. bis zur 6. Klasse positiv entwickelt. Insgesamt hat er in der 6. Klasse eine sehr positive Einstellung zu seinen Lehrern und zum Unterricht: Er geht gerne zur Schule und hat großes Vertrauen zu seinen Lehrern. Die meisten Lehrer mag er und er fühlt sich von ihnen ernst genommen. Ismets Wahrnehmung seiner sozialen Situation verschlechtert sich im Laufe der Projektlaufzeit; während er sich in der vierten Klasse sehr wohl fühlt und angibt, nur selten Streit zu haben, berichtet er in der sechsten Klasse, oft Streit zu haben und sich nur noch manchmal in der Klasse wohlfühlen. Nach wie vor fühlt er sich aber nur selten allein in der Klasse. Vor dem Hintergrund, dass er von einigen Kindern bereits in der vierten Klasse wegen seiner Aggressionen abgelehnt wird und aus diesem Grund auch die Förderung im Bereich emotionale und soziale Entwicklung erhält, kann dies als eine zunehmend realistischere Sichtweise interpretiert werden.

Ismets schulische Situation

Ismet wird ohne Zurückstellung mit sechs Jahren eingeschult. Er bekommt zunächst keine Förderung, obwohl sein Verhalten von Anfang an auffällt. Zu Beginn des vierten Schuljahres wechselt er die Schule; seine neue Klassenlehrerin hat sich im sonderpädagogischen Bereich weiter qualifiziert. Sie gibt in der Klasse, in der bereits zwei Kinder mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung unterrichtet werden, auch die Förderstunden, die allerdings häufiger ausfallen. Etwa 66% der Schüler sind türkische Muttersprachler, die anderen Schüler sind deutschsprachig.

Ismets neue Klassenlehrerin stellt gleich zu Beginn der vierten Klasse einen Förderantrag. Anlass ist vor allem Ismets aggressives Verhalten bei Frustrationen oder in Konfliktsituationen, außerdem ist Ismet viel in Bewegung und kann sich nur kurzzeitig konzentrieren. Andererseits hat Ismet ein stark ausgeprägtes Gerechtigkeitsgefühl und versucht häufig, andere Kinder zu beschützen. Auch seine intellektuellen und sprachlichen Fähigkeiten sind gut entwickelt, außerdem ist er sehr sportlich. Seine schulischen Leistungen sind durch seine Konzentrationsschwierigkeiten aber eingeschränkt. Ismet ist bei einer Kinderpsychologin in Behandlung, außerdem bekommt er Ritalin – allerdings wird die Medikation nicht sehr konsequent umgesetzt. Ismet ist bewusst, dass er die Förderung wegen seiner Wutanfälle bekommt; zu Beginn der vierten Klasse meint er aber, dass er Streitigkeiten mittlerweile eher aus dem Weg gehe. Im Laufe des 5. Schuljahres wird mit der gesamten Klasse ein soziales Gruppentraining durchgeführt. In diesem Training werden Verhaltensregeln erarbeitet, die auch Ismet akzeptiert und mitträgt. Wegen seiner engagierten und qualifizierten Mitarbeit wird er für die Ausbildung und zum Einsatz als Streitschlichter ausgewählt.

Der Unterricht in Ismets Klasse

Im Folgenden werden drei Unterrichtsstunden aus dem fünften Schuljahr beschrieben. Beide Unterrichtsstunden sind einzeln besetzt. Die Klasse besteht aus 23 Schülern, darunter insgesamt drei mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. Die Schüler sitzen in Reihen hintereinander, Ismet ohne Sitznachbarn hinten im Raum. Auffällig ist die Diskrepanz zwischen Ismets Verhalten in einer Vertretungsstunde und im Unterricht der Klassenlehrerin fünf Monate später.

In der Vertretungsstunde im Fach Deutsch bearbeiten die Schüler nach einem einführenden Unterrichtsgespräch zuerst in Einzelarbeit, dann in Partnerarbeit ihre Aufgaben. Es gibt weder Differenzierung noch Mitbestimmungsmöglichkeiten für die Schüler.

Bereits im Unterrichtsgespräch zu Beginn der Stunde hören nur wenige Schüler zu und es wird zunehmend unruhiger, sodass die Lehrerin die Aufgabe nicht erklären kann. Auch im weiteren Stundenverlauf arbeiten nur wenige Schüler aufgabenbezogen. Während sich das Verhalten der beiden anderen Kinder mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung nicht auffallend von dem der anderen Schüler unterscheidet und sie besonders während der Partnerarbeit konzentriert arbeiten, beginnt Ismet bereits in den ersten fünf Minuten die Lehrerin zu provozieren und sie demonstrativ nicht ernst zu nehmen. Die Mitschüler schließen sich ihm zum Teil an, teilweise versuchen sie auch, ihn wieder zu integrieren. Einmal wird er beschimpft.

In dieser Situation hat die Lehrerin erkennbar keine Strategien, um bei den Schülern, besonders bei Ismet, Verhaltenserwartungen durchzusetzen. Auf Ismets Provokationen reagiert sie mit Ermahnungen, einmal verweist sie Ismet auf ein Gespräch, das sie am Vortag mit ihm geführt hat. Diese Interventionen sind zwar zielgerichtet, jedoch teilweise sehr unklar und indirekt. Obwohl die Interventionen erfolglos bleiben, folgen keine weiteren Konsequenzen. Ismet reagiert, indem er sich über die Interventionen der Lehrerin lustig macht oder indem er sie ignoriert. Nach einiger Zeit interveniert die Lehrerin trotz weiterer Unterrichtsstörungen erst verzögert und schließlich gar nicht mehr. Insgesamt wirkt die Lehrerin auf die Beobachter monoton, desinteressiert und gelangweilt.

Fünf Monate später werden zwei Stunden bei der Klassenlehrerin beobachtet. Die Methodik ist ähnlich: Auch in diesen Stunden gibt es weder differenzierte Aufgabenstellungen noch Mitbestimmungsmöglichkeiten für die Schüler. Im Gegensatz zu der Vertretungsstunde wird während des Großteils der Zeit gemeinsam im Klassenverband gearbeitet; selbstständige Arbeit findet in beiden Stunden nicht länger als fünf Minuten lang statt. Die Deutschstunde endet außerdem damit, dass eine Schülergruppe ein Rollenspiel vorführt.

Das Klassenmanagement der Klassenlehrerin unterscheidet sich deutlich von dem der Vertretungslehrerin. Die Arbeitsanweisungen sind klar, die Fragen und Impulse der Lehrerin für die Schüler eindeutig. Sie interveniert stets zügig und beim richtigen Schüler, sie benötigt dafür nur sehr wenig Zeit. Manchmal ignoriert die Lehrerin störendes Verhalten, dann aber so, dass die Beobachter (und die Schüler) merken konnten, dass dies absichtsvoll geschieht. Bei aller Konsequenz ist der Umgangsstil überaus freundlich. Es gibt sehr viel Lob und Ansporn, vor allem nonverbal, aber auch verbal. Schwierigen Schülern macht die Lehrerin zwischendurch Mut durchzuhalten, sie wirkt verständnisvoll („ich weiß, dass der Text ziemlich schwierig ist“). Insgesamt steht die Unterrichtszeit fast vollständig für die Inhalte zur Verfügung, nur in der Deutschstunde muss etwas Zeit dafür verwendet werden, einen Streit zwischen zwei Schülern zu schlichten.

Ismet ist in beiden Stunden durchweg aufmerksam und beteiligt sich bis zum Ende der Stunde aktiv am Unterrichtsgeschehen. In den Gesprächen meldet er sich bei fast jeder gestellten Frage, und während der selbstständigen Arbeit beginnt er zügig und konzentriert. Einen heruntergefallenen Stift des Nachbarn hebt Ismet unaufgefordert wieder auf und legt ihn zurück, und als die Lehrerin eine andere Schülerin ermahnt lauter zu sprechen, bekräftigt Ismet diese Intervention.

Ismets Beispiel zeigt die Bedeutung einer positiven Beziehung zwischen dem Schüler und der Lehrkraft. Diese wird maßgeblich von der Lehrkraft gestaltet. Ismets Klassenlehrerin ist ein Beispiel für die Lehrkräfte, die bei Mayr u.a. (1991) als „erfolgreiche“ Lehrkräfte klassifiziert sind (vgl. Kap. 5.3.6): Sie übt eine klare, konsequente Klassenführung aus, die auf Prävention und bei Störungen auf frühzeitigen Interventionen beruht, und zeigt darüber hinaus Empathie für die Schüler, indem sie beispielsweise kommuniziert, dass sie weiß, dass eine Aufgabe aus ihrer Sicht schwierig ist. Die in Kap. 9.3.4 vorgestellten Ergebnisse weisen darauf hin, dass eine solche Klassenführung auch im gemeinsamen Unterricht mit Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung hilfreich ist um Konflikten im Unterricht vorzubeugen.

10. Diskussion der Ergebnisse

10.1 Einführung

In der vorliegenden Studie wird vor dem Hintergrund des symbolischen Interaktionismus, des personenzentrierten Ansatzes und lerntheoretischer Ansätze (vgl. Kap. 3) untersucht, wie gemeinsamer Unterricht mit Kindern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung in der Praxis gestaltet wird (Kap. 10.2) und wie die unterschiedlichen Varianten der Unterrichtsgestaltung mit dem direkten Verhalten der Schüler (Kap. 10.3) sowie ihrer Zufriedenheit mit der schulischen Situation (Kap. 10.4) zusammenhängen. Die Unterrichtsgestaltung der Lehrkräfte wird dabei in methodische Aspekte, die Organisation der sonderpädagogischen Förderung sowie Aspekte des Klassenmanagements gegliedert (vgl. Kap. 7.1). In den folgenden Abschnitten werden die in Kap. 9 berichteten Ergebnisse diskutiert, diese werden zu Beginn jedes Kapitels überblicksartig zusammengefasst. Abschließend wird in Kap. 10.5 der Aussagebereich der vorliegenden Untersuchung abgesteckt und es wird reflektiert, welche Fragen offen bleiben mussten (Kap. 10.6). Die Fallstudien aus Kap. 9.5 fließen in die Interpretation der Ergebnisse mit ein.

10.2 Diskussion der deskriptiven Ergebnisse zur Unterrichtsgestaltung

10.2.1 Methodische Entscheidungen der Lehrkräfte

Für die Beschreibung der methodischen Entscheidungen der Lehrkräfte werden aus Gründen der Vergleichbarkeit alle Unterrichtsstunden ausgewertet, die in Fächern mit schriftlichen Anteilen (Vorfachlicher Unterricht, Deutsch, Mathematik, Sachunterricht und Englisch) beobachtet werden, das sind 71 der 82 Unterrichtsstunden. Tabelle 10.2.1 gibt einen Überblick über die Ergebnisse; insgesamt zeigt sich ein heterogenes Bild.

Tabelle 10.2.1: Übersicht über die Ergebnisse zur Unterrichtsmethodik

Hypothese	Ergebnis
Hypothese 7.2.1.1: In mindestens 30% der Unterrichtszeit wird an differenzierten Aufgabenstellungen gearbeitet.	Angenommen. In 32% der Unterrichtszeit werden die Aufgabenstellungen differenziert.
Hypothese 7.2.1.2: Die soziale Differenzierung hat in den beobachteten Stunden einen ähnlichen Stellenwert wie die Differenzierung der Aufgabenmenge oder des Anforderungsniveaus.	Abgelehnt. Die Sozialform wird nur in 8% der beobachteten Zeiteinheiten mit schriftlichen Aufgabenstellungen differenziert, diese verteilen sich auf vier Unterrichtsstunden.
Hypothese 7.2.1.3: Der Anteil geöffneter Unterrichtsformen beträgt mindestens 20% der Unterrichtszeit, die für Lerninhalte verwendet wird	Abgelehnt. Nur in 13% der Unterrichtszeit werden geöffnete Unterrichtsformen beobachtet.
Hypothese 7.2.1.4: Wenn der Unterricht geöffnet wird, geschieht das hauptsächlich in Form von Projektarbeit, Wochenplanarbeit, Stationslernen und Freiarbeit.	Modifiziert. Projektarbeit wird nicht beobachtet, Stationsarbeit (0,3%) und Freiarbeit (3%) nur in sehr geringem Maße. Wochenplanarbeit wird deutlich am häufigsten beobachtet (9%).
Hypothese 7.2.1.5: Es gibt einen positiven Zusammenhang zwischen Binnendifferenzierung und dem Einräumen von Mitentscheidungsmöglichkeiten.	Angenommen. Allerdings wird Binnendifferenzierung längst nicht immer mit Mitentscheidungsmöglichkeiten verbunden.
Hypothese 7.2.1.6: Bewegungs- und Entspannungsübungen werden in einem relevanten Ausmaß beobachtet	Abgelehnt. Nur in drei der 71 Unterrichtsstunden werden jeweils für eine Zeiteinheit Bewegungs- oder Entspannungsübungen beobachtet.
Hypothese 7.2.1.7: Kooperative Unterrichtsformen bilden die Basis der Förderung im emotionalen und sozialen Bereich.	Abgelehnt. Partner- oder Gruppenarbeit werden in 4% der Zeit beobachtet. In weiteren 21% der Zeit ist Kooperation erlaubt, aber nicht bzw. nur von einem Teil der Schüler gefordert.
Hypothese 7.2.1.8: Die Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung sitzen nicht oder nur in Ausnahmefällen alleine.	Abgelehnt. Die Schüler sitzen in ca. der Hälfte der beobachteten Unterrichtsstunden einzeln.
Hypothese 7.2.1.9: Bei der Arbeit an Projekten oder Stationslernen finden eher kooperative Arbeitsformen statt.	Nicht prüfbar. Projektarbeit wird nicht und Stationslernen nur selten beobachtet.
Hypothese 7.2.1.10: Bei Wochenplanarbeit, Freiarbeit oder der Arbeit an binnendifferenzierten Aufgabenstellungen sind die Möglichkeiten zur Kooperation eingeschränkt.	Abgelehnt. Im Vergleich zu vorgegebenen Aufgaben ist bei der Arbeit an binnendifferenzierten bzw. geöffneten Aufgabenstellungen Kooperation deutlich häufiger zumindest erlaubt.

Um die Angaben zur Unterrichtsgestaltung einordnen zu können, wird zum Vergleich die Untersuchung von Dumke u.a. (1991, vgl. Kap.5.2.1) herangezogen, in der Integrationsklassen mit Schülern mit unterschiedlichen Förderschwerpunkten und ihre Parallelklassen beobachtet werden, die in sechs Grundschulen und einer Gesamtschule in Bonn durchgeführt wurde. Kritisch zu fragen ist, ob die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung mit den Ergebnissen von Dumke u.a. (1991, vgl. Kap. 5.2.1) vergleichbar sind. Dumke u.a. beobachten Unterricht ähnlich wie die vorliegende Untersuchung mithilfe eines Time-Sampling-Verfahrens, und in beiden Untersuchungen wird der Anteil differenzierter bzw. geöffneter Aufgabenstellungen an der gesamten Unterrichtszeit, in der an Unterrichtsgegenständen gearbeitet wird, berichtet. Ausgenommen sind lediglich die Zeiten, in denen gefrühstückt wird oder organisatorische Angelegenheiten durchgeführt werden wie z.B. Raumwechsel o.ä., außerdem werden in beiden Untersuchungen nur Unterrichtsfächer mit schriftlichen Anteilen berücksichtigt.

Hinsichtlich der Binnendifferenzierung trennen Dumke u.a. (1991) außerdem zwischen Unterrichtszeit, in der die Aufgabenstellungen für die gesamte Klasse differenziert werden (28-36% der Zeit), und Zeiträumen, in denen die Aufgabenstellungen nur für einzelne Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf differenziert werden, die zieldifferent, d.h. nach anderen Rahmenplänen, unterrichtet werden. In der vorliegenden Untersuchung wird diese Trennung nicht vorgenommen, da hier, im Unterschied zu Dumke u.a., ausschließlich Schüler beobachtet werden, die zielgleich (nach den Rahmenplänen der Grundschule) unterrichtet werden. Daher müssen die Angaben von Dumke u.a. zur Differenzierung der Aufgabenstellungen für die ganze Klasse als Vergleichsergebnis für die vorliegende Untersuchung herangezogen werden.

Die Vergleichbarkeit der Anteile geöffneter Unterrichtsformen könnte angesichts der in Kap. 4.3.1 beschriebenen Definitionsproblematik ebenfalls angezweifelt werden, zumal Dumke u.a. (1991) den Begriff „Freiarbeit“ verwenden. Unter diesen Begriff werden dort aber die Wochenplanarbeit und die Freiarbeit im Verständnis dieser Arbeit gefasst, die übrigen Formen offenen Unterrichts werden bei Dumke u.a. nicht genannt. Vermutlich werden sie auch dort nicht beobachtet. Daher kann davon ausgegangen werden, dass auch die Kategorien zur Öffnung von Unterricht vergleichbar sind.

Die Ergebnisse zur *Binnendifferenzierung* (Hypothese 7.2.1.1 und 7.2.1.2) zeigen, dass die Aufgabenstellungen erwartungsgemäß zwar ähnlich häufig wie in anderen Integrationsklassen differenziert werden (vgl. Dumke u.a. 1991; Kap. 5.2.1), dass aber die *Differenzierung der Sozialform* offensichtlich auch in der Förderung von Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung längst nicht denselben Stellenwert hat wie etwa die Differenzierung in unterschiedliche Anforderungsniveaus – obwohl das soziale Lernen bei Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung im Rahmen der Förderziele eine besondere Rolle spielt.

Dies könnte damit zu erklären sein, dass kooperative Arbeitsformen in den beobachteten Unterrichtsstunden generell nur sehr selten gefordert werden; wenn Kooperation beobachtet wird, ist den Schülern meistens freigestellt, ob sie kooperieren oder nicht (vgl. die Ergebnisse zu Hypothese 7.1.2.7). Daher sehen die unterrichtenden Lehrkräfte möglicherweise die Notwendigkeit einer Differenzierung der Sozialformen nicht.

Der Anteil *geöffneter Unterrichtsformen* liegt im Gegensatz dazu in der vorliegenden Untersuchung deutlich unter dem erwarteten Wert (*Hypothese 7.2.1.3*; vgl. Dumke u.a. 1991, S. 113; Kap. 5.2.1). Eine mögliche Erklärung wäre, dass die Altersstruktur der beobachteten Lehrkräfte sich von jener der von Dumke u.a. beobachteten Lehrkräfte unterscheidet. Inwiefern diese Erklärung zutrifft, kann hier nicht beurteilt werden, da die Altersstruktur nicht erhoben wurde. Außerdem wäre dieses Argument insofern problematisch, als dass in Berlin die Lehrkräfte zur Fortbildung verpflichtet sind (vgl. SenBJS 1985 § 15a). Da in der Literatur spätestens seit Beginn der 1990er Jahre verstärkt die Öffnung von Unterricht für den Grundschulbereich propagiert und mit Anwendungsbeispielen unterfüttert wird (vgl. Kap. 4.3), ist die Fortbildung in diesem Bereich problemlos auch autodidaktisch möglich.

Eine weitere Vermutung wäre, dass geöffnete Unterrichtsformen in der zweiten Jahrgangsstufe noch nicht eingeführt sind, da die für die Umsetzung geöffneter Unterrichtsformen hilfreichen Möglichkeiten schriftlich zu arbeiten in der zweiten Jahrgangsstufe

noch sehr eingeschränkt sind. Dies könnte dazu führen, dass geöffnete Unterrichtsformen in der vorliegenden Untersuchung seltener beobachtet werden als bei Dumke u.a. (1991), da der Anteil jüngerer Schüler in der vorliegenden Untersuchung höher ist. Empirisch ist in der vorliegenden Untersuchung aber kein Zusammenhang zwischen der Klassenstufe und der Öffnung von Unterricht festzustellen, weder in Bezug auf die Unterrichtsform (offene vs. vorgegebene Aufgabenstellungen) noch in Bezug auf die Mitentscheidungsmöglichkeiten (vgl. Kap. 9.2.1). Diese Vermutung trifft also nicht zu.

Weiterhin könnte vermutet werden, dass die Lehrkräfte aufgrund des schwierigen Einzugsgebietes (vgl. Preuss-Lausitz/ Sorg 2005) bei ihren Schülern weniger Kompetenzen hinsichtlich selbstständigen Arbeitens und daher schlechte Voraussetzungen für die Arbeit in geöffneten Unterrichtsformen vermuten. Wenn diese Vermutung zuträfe, müsste allerdings der Anteil geöffneter Unterrichtsformen in den fünften Klassen höher sein als in den zweiten Klassen – jedenfalls dann, wenn die Lehrkräfte die Förderung von Selbstständigkeit ernst nehmen, denn selbstständiges Arbeiten könnte mit den Schülern eingeübt werden. Da aber kein signifikanter Zusammenhang zwischen der Öffnung von Unterricht und der Klassenstufe besteht, muss auch diese Vermutung zurückgewiesen werden.

Eine wahrscheinlichere Erklärung ist, dass in der vorliegenden Untersuchung in geringerem Maße eine positive Stichprobenselektion vorliegt als bei Dumke u.a. In Berlin ist der gemeinsame Unterricht mit Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung die Regel (vgl. Kap. 6.3; 6.4), potenziell können alle Lehrkräfte betroffen sein. Daher muss davon ausgegangen werden, dass im Vergleich zu den in der Untersuchung von Dumke u.a. beschriebenen Schulen, in denen es zum Teil neben den Integrationsklassen auch Parallelklassen ohne gemeinsamen Unterricht gibt (vgl. Bode 1991; Herbsleb-Bialas 1991), in der vorliegenden Untersuchung der Anteil der Lehrkräfte, die aus Überzeugung eine Integrationsklasse übernehmen, geringer ist.

Wenn mit Formen des offenen Unterrichts gearbeitet wird, ist entgegen der Empfehlungen der integrationspädagogischen Literatur die *Wochenplanarbeit* die dominierende Arbeitsform; außerdem werden Freiarbeit und Stationsarbeit beobachtet – Projektarbeit nicht (*Hypothese 7.2.1.4*; vgl. Kap. 9.2.1). Diese Methoden werden, ähnlich wie in der Untersuchung von Dumke u.a. (1991; vgl. Kap. 5.2.1), in sehr unterschiedlichem Maße mit Entscheidungsmöglichkeiten für die Schüler verbunden, bis hin zum völligen Fehlen von Wahlmöglichkeiten, beispielsweise indem der Wochenplan ausschließlich aus Pflichtaufgaben besteht, die in einer bestimmten Reihenfolge und in von der Lehrkraft festgelegten Sozialformen zu bearbeiten sind. Andererseits werden zum Teil auch vorgegebene Aufgaben mit Entscheidungsmöglichkeiten für die Schüler verknüpft, beispielsweise mit der Wahl der Sozialform und des Arbeitsplatzes; dadurch wird der Unterricht geöffnet, ohne in den „klassischen“ Formen des offenen Unterrichts zu arbeiten. Der Übergang zwischen geöffnetem und lehrerzentriertem Unterricht ist in der Praxis offensichtlich fließend. Forschungsmethodisch spricht dies für den gewählten Weg, das Einräumen von Mitentscheidungsmöglichkeiten als Indikator für die Öffnung von Unterricht zu verwenden.

Eine Erklärung dafür, dass Projektarbeit nicht beobachtet wird, ist, dass diese Methode auch in Grundschulen in nur geringem Maße in den schulischen Alltag integriert wird

und statt dessen hauptsächlich in Form von Projektwochen stattfindet (vgl. Bohl 2001). Anscheinend gilt dies im Unterschied zu den Ergebnissen von Feyerer (1998, vgl. Kap. 5.2.1) auch für die beobachteten Integrationsklassen.

Binnendifferenzierung und Mitentscheidungsmöglichkeiten werden vor allem dann miteinander kombiniert, wenn die Aufgabenstellungen sowohl qualitativ¹ als auch quantitativ differenziert werden (*Hypothese 7.2.1.5*). Wird nur quantitativ oder nur qualitativ differenziert, ist dieser Zusammenhang weniger stark bzw. bei der qualitativen Differenzierung sogar umgekehrt. Dies kann als ein Hinweis darauf interpretiert werden, dass die Differenzierung insbesondere in Zeiteinheiten, in denen ausschließlich quantitative oder qualitative Differenzierung durchgeführt wird, relativ häufig vorgegeben ist und die Möglichkeiten, die Schüler in die Differenzierung der Aufgabenstellungen einzubeziehen, dann seltener genutzt wird als erwartet.

Entgegen der Annahmen werden *Entspannungs- und Bewegungsübungen* in den Fächern mit schriftlichen Anteilen nur relativ selten beobachtet (*Hypothese 7.2.1.6*; vgl. Kap. 9.2.1). Dieser geringe Anteil erstaunt besonders dann, wenn zusätzlich berücksichtigt wird, dass der Anteil geöffneter Unterrichtsformen, in die meist die Notwendigkeit zur Bewegung integriert ist, relativ gering ist, und daher die Notwendigkeit für explizite Bewegungspausen um so mehr bestünde (vgl. Kap. 4.4).

Der Vermutung, dass kürzere Bewegungs- oder Entspannungsübungen aufgrund des relativ groben Zeitrasters (fünf-Minuten-Raster, vgl. Kap. 8.2.4) nicht erfasst worden sein könnten, kann dabei widersprochen werden: Da dieses Problem bewusst war, wurden die Daten so eingegeben, dass auch kürzere Bewegungs- oder Entspannungsübungen erfasst werden; ggf. zu Lasten anderer, längere Zeit in Anspruch nehmenden Unterrichtsformen.

Weiterhin könnte vermutet werden, dass bei den Grundschullehrkräften, die im Unterricht beobachtet wurden, ein Informationsdefizit zu Bewegungs- und Entspannungsübungen besteht. Dies ist allerdings schwer vorstellbar, da Bewegungs- und Entspannungsübungen spätestens seit Beginn der 1990er Jahre auch in der Grundschulliteratur empfohlen werden, gerade auch für den Umgang mit Konzentrationsproblemen (vgl. Kap. 4.4). Vielleicht sind aber die Zusammenhänge zwischen Bewegungsangeboten und der Konzentrationsfähigkeit der Schüler (vgl. Kap. 5.3.3) nicht in ausreichendem Maße bekannt, sodass den Lehrkräften nicht bewusst ist, dass Bewegungsangebote im Unterricht nicht nur Zeit kosten, sondern für alle Beteiligten auch eine entlastende und evtl. sogar die Schulleistungen steigernde Funktion haben können.

Auch die Annahme, dass *kooperative Unterrichtsformen* häufiger beobachtet werden können als bei Dumke u.a. (1991), muss verworfen werden (*Hypothese 7.2.1.7*): Die Notwendigkeit zur Kooperation im Rahmen der Aufgabenstellungen besteht lediglich in 4% der Zeiteinheiten. In weiteren 21% der beobachteten Zeiteinheiten besteht zumindest formal die Möglichkeit zur Kooperation. Hinzu kommt, dass die Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung in etwa der Hälfte der Unterrichtsstunden einzeln sitzen und dass sie auch in den Stunden, in denen die Sitzordnung aus

1 Unter „qualitativer Differenzierung“ werden hier die Differenzierung des Anforderungsniveaus, des Materials, der Sozialform und die Kombinationen daraus zusammengefasst (vgl. Kap. 4.2.1).

Gruppentischen besteht, häufig relativ wenige Nachbarn haben (*Hypothese 7.2.1.8*): In 27 Unterrichtsstunden gibt es Gruppentische, aber nur in 16 Stunden haben die Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung mehr als zwei Nachbarn. Vermutlich setzen sie sich häufig nur dann an Gruppentische, wenn in Gruppenarbeit gearbeitet wird, oder sie sitzen an Gruppentischen mit kleineren Schülergruppen (vgl. die Sitzordnung in Jonas' Klasse in Kap. 9.5.2). Dadurch, dass die Angaben nicht pro Kind, sondern pro Unterrichtsstunde ausgewertet werden, werden auch Unterrichtsstunden, für die die Sitzordnung kurzfristig geändert wird, berücksichtigt (z. B. bei Jonas, vgl. Kap. 9.5.2).

Vor dem Hintergrund, dass Kooperation im Unterricht nur selten gefordert wird, die spontane Kooperation in der Hälfte der Unterrichtsstunden durch das Fehlen von Sitznachbarn erschwert ist, die Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung häufig relativ unbeliebt sind (vgl. Preuss-Lausitz 2005b) und eine bewusste Differenzierung in unterschiedliche Sozialformen nur sehr selten beobachtet wird (vgl. Kap. 9.2.1), ist fraglich, inwieweit die Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung eine reale Möglichkeit haben, im Unterricht mit Mitschülern zu kooperieren – besonders im Rahmen kooperationsoffener Einzelarbeit. Die Fallstudien zeigen, dass dies davon abhängig ist, ob die Schüler Freunde in der Klasse haben, mit denen sie konstruktiv zusammen arbeiten können.

Für die längerfristige Entwicklung der Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung ist dies ein ungünstiges Ergebnis, denn es bedeutet vermutlich, dass die Möglichkeiten zur Peer-Interaktion im Unterricht *besonders* für Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung eingeschränkt sind und ein wesentliches Lernfeld für den Erwerb sozialer Kompetenzen fehlt (vgl. Krappmann/Oswald 1995; Kap. 5.3.4). Ein Einzelplatz bzw. ein anderweitig besonderer Sitzplatz kann außerdem als Manifestierung von Identitätszuschreibungen als „konzentrationschwacher“ oder „störender“ Schüler interpretiert werden (vgl. Kap. 3.2.3).

Der Zusammenhang zwischen Binnendifferenzierung, Wochenplanarbeit oder Freiarbeit und den Möglichkeiten der Schüler zu Kooperation (*Hypothese 7.2.1.10*) ist erwartungswidrig: Binnendifferenzierte bzw. geöffnete Aufgabenstellungen werden *häufiger* als nicht differenzierte bzw. vorgegebene Aufgabenstellungen in kooperationsoffener Einzelarbeit oder in mehreren Sozialformen parallel bearbeitet (vgl. Kap. 9.2.1). Ob die Rahmenbedingungen es zulassen, dass die Möglichkeit zur Kooperation auch von den Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung realisiert werden kann, muss aber skeptisch beurteilt werden (s.o.).

Eine mögliche Erklärung für den Zusammenhang zwischen der Möglichkeit zur Kooperation und der Öffnung von Unterricht ist, dass in den beobachteten Formen offenen Unterrichts (Wochenplanarbeit, Freiarbeit) die Sozialform sehr häufig von den Schülern gewählt wird, auch dann, wenn die Schüler Mitentscheidungsmöglichkeiten in mehreren unterschiedlichen Bereichen haben. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass zumindest ein Teil der Schüler (mit oder ohne Förderschwerpunkt) dann trotz individualisierter Aufgabenstellungen Kooperationspartner findet. Außerdem ist zu berücksichtigen, dass auch vorgegebene Aufgaben nur in sehr geringem Ausmaß dazu genutzt werden, die Kooperation der Schüler untereinander gezielt zu fördern (vgl. Kap. 9.2.1).

Insgesamt zeigen die Ergebnisse, dass der Unterricht methodisch deutlich verbessert werden könnte: Die vorgestellten Erklärungsansätze lassen darauf schließen, dass Binnendifferenzierung, Mitentscheidungsmöglichkeiten und ggf. unterstützte Gruppen- sowie Partnerarbeit für die Förderung von Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung eine wichtige Basis darstellen (vgl. Kap. 3.6). Die Möglichkeiten zur Binnendifferenzierung von Leistungsanforderungen sind in den beobachteten Unterrichtsstunden noch längst nicht ausgeschöpft. Auch Mitentscheidungsmöglichkeiten – und sei es nur wählen zu können, mit wem gemeinsam und an wessen Arbeitsplatz eine Aufgabe bearbeitet wird – könnten deutlich häufiger in den Unterricht integriert werden. Erstaunlich ist auch, dass nur selten Partner- oder Gruppenarbeit beobachtet wird. Besonders die Partnerarbeit müsste vor dem Hintergrund der Erklärungstheorien ein überschaubares Übungsfeld für soziale Lernprozesse bieten. Fraglich ist zwar, inwieweit die Forderung, dass Partner- oder Gruppenarbeit häufiger von den Lehrkräften organisiert werden sollte, widerspruchsfrei mit der Forderung kombinierbar ist, den Schülern mehr Mitentscheidungsmöglichkeiten einzuräumen, da die Entscheidungen der Schüler dazu führen können, dass Partner- oder Gruppenarbeit schwierig wird. Dieses Problem ließe sich durch klare Vorgaben verringern – beispielsweise, indem bei einer Projektarbeit geklärt wird, dass die Schüler mindestens in Zweiergruppen zusammen arbeiten. In diesem Fall bestünden Mitentscheidungsmöglichkeiten im inhaltlichen Bereich, während die Mitentscheidungsmöglichkeiten im organisatorischen Bereich eingeschränkt wären. Da in vielen Unterrichtsstunden weder Mitentscheidungsmöglichkeiten beobachtet werden noch in Partner- oder Gruppenarbeit gearbeitet wird, gibt es auf jeden Fall zeitliche Spielräume zur Ausweitung beider Arbeitsformen. Ein weiteres Problem ist, dass ein hoher Anteil der Schüler alleine sitzt. Diesen Schülern dürfte es bei Arbeitsformen, in denen Kooperation erlaubt, aber nicht gefordert ist, schwer fallen, Kooperation zu realisieren, besonders wenn sie nicht gleichzeitig wählen können, ob sie oder ihr Arbeitspartner ihren Arbeitsplatz verlassen oder nicht.

Zu berücksichtigen ist aber auch, dass in diesen Analysen Unterschiede zwischen der Methodik einzelner Lehrkräfte verwischen. Die Fallstudien in Kap. 9.5 zeigen, dass ein Teil der Lehrkräfte bereits sehr engagiert daran arbeitet, Binnendifferenzierung, Mitentscheidungsmöglichkeiten und kooperative Arbeitsformen im Unterricht umzusetzen. Außerdem zeigen die Beispiele, dass es Unterricht, in dem alle Empfehlungen gleichzeitig umgesetzt werden, in der Praxis nicht gibt: So wird beispielsweise in Jonas' Klasse (vgl. Kap. 9.5.2) eine sehr weitgehende Binnendifferenzierung beobachtet, Wahlmöglichkeiten und Kooperation dagegen in nur geringem Maße. In Steffens Klasse (vgl. Kap. 9.5.3) werden dagegen binnendifferenzierte Aufgabenstellungen, Wahlmöglichkeiten und Kooperation beobachtet, allerdings ist die Binnendifferenzierung hier weniger weitreichend als bei Jonas.

10.2.2 Sonderpädagogische Förderung

Die Ergebnisse zur sonderpädagogischen Förderung sind zum Teil unerwartet: Die Förderung wird fast ausschließlich von Grundschullehrkräften durchgeführt, die Lehrkräfte bleiben häufig gemeinsam im Raum und spezielle Förderkonzepte können nur selten beobachtet werden (vgl. Tabelle 10.2.2).

Tabelle 10.2.2: Übersicht über die Ergebnisse zur sonderpädagogischen Förderung

Hypothese	Ergebnis
Hypothese 7.2.2.1: Die sonderpädagogische Förderung wird nur in einem Teil der Förderstunden durch Sonderpädagogen durchgeführt.	Abgelehnt. Die sonderpädagogische Förderung wird in keiner der beobachteten Stunden von einer Sonderpädagogin mit entsprechendem Schwerpunkt durchgeführt.
Hypothese 7.2.2.2: Die sonderpädagogische Förderung findet sowohl innerhalb des als auch außerhalb des Unterrichtsraumes in relevantem Maße statt.	Angenommen und präzisiert. Die Förderung wird in vergleichsweise hohem Ausmaß in den Unterricht integriert durchgeführt.
Hypothese 7.2.2.3: Mitschüler werden in hohem Maße in die Förderung einbezogen.	Angenommen. Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung werden nur in einem sehr geringen Teil der Zeiteinheiten einzeln gefördert.
Hypothese 7.2.2.4: In Förderstunden werden häufiger differenzierte Aufgaben gestellt als in einzeln besetzten Stunden.	Angenommen.
Hypothese 7.2.2.5: In Förderstunden werden häufiger geöffnete Unterrichtsformen beobachtet.	Abgelehnt. Bei der Arbeit in geöffneten Unterrichtsformen arbeitet die unterstützende Lehrkraft allerdings deutlich häufiger mit dem Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung.
Hypothese 7.2.2.6: Es werden spezielle Förderkonzepte angewendet, die überwiegend von den Lehrkräften selbst erstellt werden.	Modifiziert. Spezielle Förderprogramme werden nur in zwei Stunden beobachtet, systematische Verstärkung in 21% der Stunden.
Hypothese 7.2.2.7: Die Ressource der unterstützenden Lehrkraft wird zielgerichtet eingesetzt, um auftretende Konflikte bzw. Regelverletzungen zu bearbeiten.	Modifiziert: Meist werden entweder Interventionen der Klassenlehrkraft verstärkt oder die unterstützende Lehrkraft ist nicht im Unterrichtsraum.

Zwar wurde vor dem Hintergrund der allgemeinen Ausstattung der sonderpädagogischen Förderung im gemeinsamen Unterricht – über alle Förderschwerpunkte hinweg wurden im Schuljahr 2002/03 11,5% (Mitte) bzw. 13,9% (Wedding) der Förderstunden im gemeinsamen Unterricht von Sonderpädagogen unterschiedlicher Fachrichtungen durchgeführt – erwartet, dass ein großer Teil der sonderpädagogischen Förderung von Grundschullehrkräften übernommen wird (*Hypothese 7.2.2.1*). Überraschend ist dennoch, dass tatsächlich keine einzige Unterrichtsstunde mit einer Sonderpädagogin mit der Ausbildungsrichtung im Bereich emotionale und soziale Entwicklung beobachtet werden konnte (vgl. Kap. 9.2.2), zumal aus anderen Quellen bekannt ist, dass an einigen Schulen mindestens eine ausgebildete Sonderpädagogin mit dem Schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung arbeitet (z.B. an Steffens Schule, vgl. Kap. 9.5.3). Da in die vorliegende Untersuchung alle Grundschulklassen der zweiten (Mitte) bzw. der zweiten und fünften Jahrgangsstufe (Wedding) mit Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale

und soziale Entwicklung einbezogen sind, bedeutet dieses Ergebnis zumindest, dass die Anzahl der Unterrichtsstunden, für die sonderpädagogisch ausgebildete Lehrkräfte zur Verfügung stehen, im Bereich emotionale und soziale Entwicklung bei weitem nicht ausreicht, um die sonderpädagogische Förderung in diesem Bereich auch nur annähernd abzudecken. Aufgrund des hohen Anteils der Klassen, in denen weder Förderstunden beobachtet noch Angaben zur Qualifikation der Förderlehrkräfte erhoben werden konnten, muss weiterhin vermutet werden, dass in einigen Klassen keine Unterrichtsstunden für sonderpädagogische Förderung stattfinden.

Zur *Organisation der Förderung* von Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung ist festzustellen, dass die in der vorliegenden Studie beobachteten Lehrkräften bevorzugt zu zweit im Unterrichtsraum bleiben und die sonderpädagogische Förderung integriert in den Unterricht durchführen (*Hypothese 7.2.2.2*). Im Vergleich mit der Untersuchung von Dumke u.a. (1991), in der die Lehrkräfte je nach Modell in etwa der Hälfte bis drei Viertel der doppelt besetzten Unterrichtszeit räumlich getrennt arbeiten (vgl. Kap. 5.2.2), arbeiten die Lehrkräfte in der vorliegenden Untersuchung relativ selten räumlich getrennt (37% der Zeit). Außerdem werden in hohem Maße Mitschüler in die Förderung von Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung einbezogen (*Hypothese 7.2.2.3*).

Eine Erklärung könnte sein, dass dies durch die unterschiedliche Unterrichtsmethodik der in den beiden Untersuchungen beobachteten Lehrkräfte bedingt ist. Die Untersuchung der Zusammenhänge zwischen der Unterrichtsform und der räumlichen Organisation der Förderung (vgl. Hypothese 7.2.2.5) weist aber *nicht* darauf hin, dass die unterstützenden Lehrkräfte in geöffneten Unterrichtsformen häufiger außerhalb des Raumes arbeiten.

Dieses Ergebnis muss vor dem Hintergrund der Erklärungstheorien als sehr erfreulich beurteilt werden, denn durch die relativ häufige gemeinsame Förderung im Unterrichtsraum wird es vermieden, das Etikett des „schwierigen“ Schülers innerhalb der Klasse allzu öffentlich zu machen, besonders dann, wenn die Schüler mit dem Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung nur im Bedarfsfall unterstützt werden (vgl. Kap. 3.2.3). Außerdem sind durch die Förderung im Unterrichtsraum bzw. in Kleingruppen außerhalb des Raumes die organisatorischen Voraussetzungen gegeben, im Sinne der sozial-kognitiven Lerntheorie (vgl. Kap. 3.4.3) auch von den Mitschülern zu lernen bzw. mit ihnen zu kooperieren. Schließlich kann eine Förderung, die darin besteht, im Bedarfsfall Unterstützung zu geben, vor dem Hintergrund des personenzentrierten Ansatzes als ein Indikator für Empathie interpretiert werden (vgl. Kap. 3.3.3), denn eine solche Förderung setzt voraus, dass die Lehrkräfte versuchen sich in den Schüler einzufühlen um zu bemerken, wann er Unterstützung benötigt und wann Unterstützung vielleicht auch kontraproduktiv wäre. Auch vor dem Hintergrund der didaktischen Empfehlungen, denen zufolge die kooperative Arbeit an einem gemeinsamen Lerngegenstand für den gemeinsamen Unterricht konstitutiv ist (vgl. Feuser 2002, S. 283; Kap. 4.2.2), ist die in der vorliegenden Studie beobachtete räumliche Organisation der sonderpädagogischen Förderung als sehr günstig einzuschätzen.

Der *Adressat der Förderung* wurde im Rahmen der Hypothesenbildung nicht weiter thematisiert, da implizit davon ausgegangen wurde, dass die unterstützende Lehrkraft

hauptsächlich die Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung fördert. Entsprechend überrascht es, dass die unterstützenden Lehrkräfte in insgesamt 38% der doppelt besetzten Zeiteinheiten mit anderen Schülern arbeiten. Werden nur Phasen mit selbstständiger Arbeit berücksichtigt, erhöht sich dieser Wert auf etwas mehr als die Hälfte der Zeiteinheiten (vgl. Kap. 9.2.2). Besonders dann, wenn die beiden Lehrkräfte räumlich getrennt arbeiten, sind die Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung längst nicht immer Adressaten der Förderung (22% aller doppelt besetzten Zeiteinheiten). Fördert die unterstützende Lehrkraft Schüler ohne den Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung im Unterrichtsraum, unterstützt sie meist je nach Bedarf alle Schüler der Klasse (12%; Einzelförderung anderer Schüler im Unterrichtsraum: 5%). Zu vermuten ist, dass dann, ähnlich wie bei Jonas (vgl. Kap. 9.5.2), die Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung bei Bedarf Hilfe anfordern können und zeitnah bekommen. Findet die Förderung anderer Schüler außerhalb des Unterrichtsraumes statt, wie z.B. bei Steffen (vgl. Kap. 9.5.3), wird bis auf wenige Ausnahmen mit einer Gruppe von Schülern gearbeitet. Eine Verzerrung dadurch, dass versehentlich anstelle von Förderstunden, die für die Förderung im emotionalen und sozialen Bereich vorgesehen sind, fachliche Förderstunden beobachtet werden, kann weitestgehend ausgeschlossen werden: Die Beobachter sollten explizit solche Unterrichtsstunden beobachten, die zum Zweck der Förderung der Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung doppelt besetzt sind.

Offensichtlich nutzen viele Schulen bzw. Lehrkräfte ihren Freiraum, den sie hinsichtlich des Einsatzes der Ressourcen für die Förderung haben (vgl. Kap. 6.3). Mit welchem Ziel dies verbunden ist, wurde nicht systematisch erfasst, da mit diesem Ergebnis nicht in diesem Ausmaß gerechnet wurde; die freien Aufzeichnungen in den Protokollen weisen aber darauf hin, dass in einigen Klassen die Stunden zum Teil für fachbezogene Fördermaßnahmen von Schülergruppen eingesetzt werden. Dieses Ergebnis ist, verbunden mit dem Ergebnis, dass aus sechs der 22 Klassen keine Angaben zur Förderlehrkraft erhältlich sind, problematisch, denn sowohl die Eltern als auch die Schulverwaltung gehen davon aus, dass Stunden, die für die Förderung im emotionalen und sozialen Bereich vorgesehen sind, trotz des Spielraumes, der für die Schulen besteht, zumindest überwiegend für die Förderung in diesem Bereich eingesetzt werden. In einem Teil der Klassen scheinen sie aber grundsätzlich auszufallen oder für andere Fördermaßnahmen eingesetzt zu werden. Ein Zusammenhang mit den formellen Qualifikationen der unterstützenden Lehrkräfte, die bezogen auf die Förderung im emotionalen und sozialen Bereich relativ gering sind, ist wahrscheinlich, denn wegen der fehlenden Qualifikationen sind den unterstützenden Lehrkräften vermutlich in geringerem Maße als erwartet Strategien zur Förderung im emotionalen und sozialen Bereich bekannt. Dies könnte eine Ursache dafür sein, dass die fachbezogene Förderung als wichtiger angesehen wird als Aspekte des sozialen oder emotionalen Verhaltens.

In doppelt besetzten Unterrichtsstunden werden die Aufgabenstellungen zwar häufiger *differenziert* als in einzeln besetzten (*Hypothese 7.2.2.4*; vgl. Kap. 9.2.2), den Schülern werden aber nicht häufiger *Mitbestimmungsmöglichkeiten* eingeräumt (*Hypothese 7.2.2.5*).

Erklärt werden kann dieses Ergebnis damit, dass einerseits zwar der subjektiv wahrgenommene Druck, guten Unterricht zu planen, durch die Anwesenheit einer zweiten Lehrkraft im Unterricht steigt, und der Aufwand für die Vorbereitung geteilt werden kann (vgl. Kap. 4.6; 5.2.2). Anscheinend erfordert andererseits die Öffnung von Unterricht aber auch eine stärkere Umstellung des Unterrichtsstils der Lehrkräfte als die Binnendifferenzierung. Für diese Vermutung spricht auch, dass die Wochenplanarbeit, die die am häufigsten beobachtete etablierte Form des offenen Unterrichts ist, auch sehr lehrerzentriert gestaltet werden kann und zum Teil auch wird (vgl. Kap. 10.2.1).

Die Begründung für Hypothese 7.2.2.5, dass die Anwesenheit einer zweiten Lehrkräfte im Raum günstig ist, um flexibel Problemen der Schüler mit Förderbedarf vorzubeugen, könnte dennoch zutreffen: Wenn in doppelt besetzten Unterrichtsstunden mit geöffneten Unterrichtsformen gearbeitet wird, arbeitet die unterstützende Lehrkraft deutlich häufiger mit dem Schüler mit dem Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung, als wenn die Schüler vorgegebene schriftliche oder mündliche Aufgaben bearbeiten. Dass die unterstützende Lehrkraft mit anderen Schülern den Raum verlässt, wird bei der Arbeit in geöffneten Unterrichtsformen nicht beobachtet. Den Ergebnissen zufolge führt diese Möglichkeit aber nicht zu einem häufigeren Einsatz geöffneter Unterrichtsformen, obwohl theoretisch gerade diese dadurch, dass die Schüler relativ selbstständig arbeiten müssen, gute Möglichkeiten für eine integrierte individuelle Förderung bieten (vgl. Kap. 4.3.4).

Für eine *spezielle Förderung* wird nur ein sehr geringer Teil der beobachteten doppelt besetzten Unterrichtsstunden explizit genutzt (*Hypothese 7.2.2.6*). Meistens bearbeiten die Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung die selben Aufgaben wie ihre Mitschüler, ggf. werden sie dabei durch eine Lehrkraft unterstützt. Dies ist nicht überraschend, zumal es in der Literatur nur wenige Förderkonzepte gibt, die auch für den gemeinsamen Unterricht geeignet sind.

Spezielle Förderkonzepte werden nur an einer Schule in zwei Unterrichtsstunden in unterschiedlichen Klassen von unterschiedlichen Lehrkräften beobachtbar umgesetzt (vgl. Kap. 9.2.2): In einer Stunde wird Entwicklungspädagogischer Unterricht² durchgeführt, in der anderen Unterrichtsstunde werden mit einer Gruppe von Schülern, die Förderung im Bereich emotionale und soziale Entwicklung erhalten, Verhaltensziele für die kommende Woche festgelegt und das Erreichen der Verhaltensziele der vergangenen Woche besprochen – in beiden Fällen außerhalb des Unterrichtsraumes. In allen anderen beobachteten Unterrichtsstunden bearbeiten die Schüler mit dem Förderschwerpunkt

2 Entwicklungspädagogischer Unterricht (EPU) ist ein Unterrichtskonzept für Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, das auf entwicklungspsychologischen Grundannahmen beruht, aber auch andere Ansätze mit einbezieht, z.B. Techniken der Verhaltensmodifikation. Außerdem schließt dieses Konzept eine regelmäßige Förderdiagnostik mit speziellen Erhebungsbögen ein. Dieses Konzept wurde ursprünglich für Sonderschulen entwickelt, in Berlin wird es auch in Grundschulen angewendet. Für den entwicklungspädagogischen Unterricht werden die Schüler mit dem entsprechenden Förderbedarf meist für einige Stunden pro Woche in Kleingruppen zusammengefasst und in diesen Kleingruppen gefördert. Mittlerweile gibt es darüber hinaus auch Ansätze, EPU in den Grundschulunterricht integriert durchzuführen (vgl. Bergsson 2001; Bönder 2004; Hofmann 2004; Textor u.a. 2005, S. 57 ff.).

emotionale und soziale Entwicklung die selben Aufgabenstellungen wie die übrigen Schüler³.

Auch die Umsetzung von Verstärkerprogrammen, wie sie in einigen Förderplänen oder -berichten beschrieben wird (z.B. Token-Verstärkung; vgl. Kap. 9.5.2), wird im Rahmen der Beobachtung von Sanktionen zwar explizit erfasst, jedoch in keiner der Unterrichtsstunden beobachtet. Dies ist umso erstaunlicher, als dass solche Programme dadurch, dass sie parallel zur Arbeit am Unterrichtsgegenstand eingesetzt werden können, gut für den Einsatz im gemeinsamen Unterricht geeignet wären (vgl. Kap. 3.4).

Hinzu kommt, dass nur ein geringer Teil der entstehenden Konflikte in doppelt besetzten Unterrichtsstunden in Ruhe mit der unterstützenden Lehrkraft bearbeitet wird. Häufiger wird die Intervention der Klassenlehrkraft verstärkt, oder die unterstützende Lehrkraft arbeitet außerhalb des Unterrichtsraumes und kann daher nicht situativ an Konflikten arbeiten (*Hypothese 7.2.2.7*). Zwar ist fraglich, ob die Beobachter alle Konflikte und auch minimale Interventionen der Lehrkraft registriert haben; hinsichtlich wenig auffälliger Interventionen ist dieses Ergebnis daher nur bedingt belastbar. Es kann aber davon ausgegangen werden, dass auffälliger Interventionen der unterstützenden Lehrkraft wie z.B. Widerspruch vor der Klasse oder Gespräche mit einem oder mehreren beteiligten Schülern zuverlässig erfasst sind; zur Beurteilung der Hypothese ist die Datenlage daher ausreichend.

Insgesamt besteht die sonderpädagogische Förderung der Schüler mit dem Förderschwerpunkt im Bereich emotionale und soziale Entwicklung hauptsächlich darin, die Schüler innerhalb der Klasse oder zumindest innerhalb einer Kleingruppe zu fördern und sie bei der Bearbeitung derjenigen Unterrichtsinhalte zu unterstützen, die grundsätzlich für die Schüler ihrer Klasse vorgesehen sind – beispielsweise durch strukturierende Fragen oder Hinweise. Inwieweit diese Vorgehensweise theoretisch abgesicherten Konzepten, beispielsweise dem Aufbau von Selbststeuerung durch kognitiv orientierte Strategien (vgl. Kap. 3.4.2), folgt oder eher intuitiv durchgeführt wird, kann aufgrund der vorliegenden Daten nicht beurteilt werden, da wenig über informell erworbene Kenntnisse der Förderlehrkräfte bekannt ist. Die freien Aufzeichnungen in den Beobachtungsprotokollen erwecken aber den Anschein, dass die Förderung häufig eher intuitiv erfolgt. Inwiefern diese Art der Förderung günstig ist oder nicht, ist insofern schwierig zu beurteilen, als dass in der Integrationspädagogik gefordert wird, dass die Schüler mit einem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt am selben Unterrichtsgegenstand arbeiten wie die anderen Schüler (vgl. Feuser 2002, S. 283), andererseits aber die Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen im Unterricht nicht beobachtet wird. Hinsichtlich dieses Problems ist noch konzeptionelle Arbeit notwendig.

Insgesamt sind die Ergebnisse zur sonderpädagogischen Förderung ambivalent. Als sehr positiv ist die räumliche Organisation der Förderung zu beurteilen: Zum überwiegenden Teil findet diese in den Unterricht integriert statt, sodass Etikettierung verringert und soziales Lernen ermöglicht wird. Festzustellen ist andererseits aber auch, dass die formalen Qualifikationen der Lehrkräfte, die für die Förderung im Bereich emotionale und

3 Das ist kein Widerspruch dazu, dass binnendifferenzierte Aufgabenstellungen beobachtet werden. Diese beziehen sich dann aber auf die gesamte Lerngruppe.

soziale Entwicklung zuständig sind, relativ unspezifisch sind. Entsprechend wirkt auch die Förderung des Arbeits- und Sozialverhaltens in vielen Klassen eher intuitiv. Von Seiten der Bildungspolitik muss daher sichergestellt werden, dass die sonderpädagogische Förderung im Bereich emotionale und soziale Entwicklung professionell ausgestattet wird. Das bedeutet nicht, dass Grundschullehrkräfte nicht auch die Förderung von Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung übernehmen könnten, zumal sich die Empfehlungen für integrativen Unterricht zunächst einmal nur marginal von den Empfehlungen für guten Unterricht allgemein unterscheiden und Differenzierung und Individualisierung grundsätzlich zu den Aufgaben von Grundschullehrkräften gehören. Es bedeutet aber, dass Weiterbildungsmöglichkeiten für diesen Bereich angeboten werden und ihre Nutzung gefördert werden sollte, damit die unterstützenden Lehrkräfte Konzepte kennen, die sich speziell auf die Förderung von sozialen Kompetenzen (vgl. Pfingsten 1998a, S. 13; vgl. Kap. 3.4.4) beziehen, und damit sie Strategien professioneller Planung, Durchführung und Evaluation von Fördermaßnahmen anwenden können. Außerdem wäre es wichtig, niedrigschwellige Beratungsangebote für Lehrkräfte einzurichten bzw. auszubauen, die Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten unterrichten (ob mit oder ohne offiziell festgestelltem Förderschwerpunkt) und sich über Konzepte und Strategien im Unterricht informieren möchten.

10.2.3 Klassenmanagement der Lehrkräfte

Als Merkmale des Klassenmanagements der Lehrkräfte werden in der vorliegenden Untersuchung der Umgangsstil, die Aufmerksamkeit gegenüber Prozessen in der Klasse und die Klarheit der Unterrichtsabläufe erfasst. Diese drei Merkmale werden zu gleichen Teilen zur Gesamtskala Klassenmanagement zusammengefasst. In Tabelle 10.2.3 (S. 252) werden die Ergebnisse zum Klassenmanagement dargestellt.

Unerwartet ist, dass sich die meisten Lehrkräfte in den unterschiedlichen Interventionssituationen während der gesamten Unterrichtsstunde wertschätzend und verständnisvoll verhalten und gleichzeitig klar ihre Erwartungen an das Verhalten der Schüler formulieren (*Hypothese 7.2.3.1*; vgl. Kap. 9.2.3). Vermutungen, nach denen aggressives Verhalten von Lehrkräften im Unterricht weit verbreitet ist (vgl. Krumm 2003), können zumindest für die Lehrkräfte, die für die vorliegende Studie beobachtet wurden, nicht bestätigt werden.

Verzerrungen durch einen Einfluss der Beobachtung sind besonders hinsichtlich dieser Variable aufgrund der sozialen Erwünschtheit eines sicheren Umgangsstils nicht auszuschließen. Dennoch bedeutet dieses Ergebnis:

- Die Lehrkräfte beherrschen zum größten Teil die entsprechenden Verhaltensskills, d.h. sie haben diese im Laufe ihrer (beruflichen) Sozialisation gelernt (vgl. Kap. 3.4) und können zum überwiegenden Teil sicheres Verhalten zumindest dann zeigen, wenn sie sich darum bemühen;
- wenn die Lehrkräfte nur in den beobachteten Unterrichtsstunden dieses Verhalten zeigen und sonst nicht, müsste ihnen zumindest bewusst sein, wie ihr Verhalten auf die Beobachter wirkt. Dies ist Voraussetzung, um mit einem sozial erwünschten Klassenmanagement auf die Anwesenheit der Beobachter reagieren zu können; und

- die Lehrkräfte haben die entsprechenden Verhaltensnormen zum Umgang mit den Schülern internalisiert.

Inwiefern die Lehrkräfte im schulischen Alltag auch dann das entsprechende Verhalten zeigen, wenn sie nicht beobachtet werden, kann hier nicht beurteilt werden.

Tabelle 10.2.3: Übersicht über die Ergebnisse zum Klassenmanagement

Hypothese	Ergebnis
Hypothese 7.2.3.1: Im Großteil der Unterrichtsstunden werden Verständnis und Wertschätzung zeitweise, in einem geringen Teil durchgängig kommuniziert.	Abgelehnt. Die meisten Lehrkräfte zeigen während der gesamten Unterrichtsstunde verständnisvolles und wertschätzendes Verhalten.
Hypothese 7.2.3.2: Regelwidriges Verhalten wird von den Lehrkräften in unterschiedlichem Maße übersehen.	Präzisiert. Nur in wenigen Unterrichtsstunden reagieren die Lehrkräfte häufiger auf Regelverletzungen nicht.
Hypothese 7.2.3.3: Regelwidriges Verhalten von Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung wird zum überwiegenden Teil ignoriert oder mit kurzen Ermahnungen sanktioniert.	Angenommen. Kurze Ermahnungen und absichtsvolles Ignorieren (d.h. die Lehrkräfte kommunizieren, dass sie das Verhalten bemerkt haben) sind bei weitem die häufigsten negativen Sanktionen.
Hypothese 7.2.3.4: Regelkonformes Verhalten wird von den Lehrkräften in sehr unterschiedlichem Maße verstärkt.	Angenommen. Dies gilt besonders für nonverbale Verstärkung.
Hypothese 7.2.3.5: Erfolgreiche Strategien der Klassenführung sind auch im gemeinsamen Unterricht mit Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung in unterschiedlichem Maße beobachtbar.	Modifiziert. Die Klassenführung der Lehrkräfte entspricht in den meisten Unterrichtsstunden den Empfehlungen in der Literatur.
Hypothese 7.2.3.6: In Unterrichtsstunden mit einem günstigen Klassenmanagement werden verstärkt auch Mitentscheidungsmöglichkeiten für die Schüler beobachtet.	Abgelehnt. Es gibt zwar einen schwachen Zusammenhang mit der erwarteten Richtung, dieser ist aber nicht signifikant.
Hypothese 7.2.3.7: In Unterrichtsstunden mit einem günstigen Klassenmanagement werden verstärkt auch differenzierte Aufgabenstellungen beobachtet.	Angenommen.

Der hohe Anteil wertschätzenden Verhaltens in der vorliegenden Untersuchung steht im Gegensatz zu den Ergebnissen von Tausch und Tausch, denen zufolge Empathie und Akzeptanz nur in einem geringen Teil der Unterrichtsstunden durchgängig gezeigt werden (vgl. Kap. 5.3.6). Der Anteil durchgängig unsicheren (6%) oder aggressiven (5%) Verhaltens der Lehrkraft liegt dagegen mit zusammen 11% nur leicht unter den Ergebnissen von Tausch und Tausch, nach denen bei ca. 15% der Lehrkräfte „deutlich destruktive Bedingungen“ zu finden sind (vgl. Tausch/ Tausch 1998, S. 104; Kap. 5.3.6). Die Untersuchungen sind aber nur bedingt vergleichbar. Erstens unterscheidet sich die Art der Datenerhebung, zweitens bestehen inhaltliche Unterschiede: In der vorliegenden Untersuchung wird der Unterschied zwischen einem stark lehrerzentrierten Unterrichtsstil auf der einen und einem an den Bedürfnissen der Schüler orientierten Unterrichtsstil auf der anderen Seite nicht als Bestandteil des Umgangsstils, sondern als methodische Frage aufgefasst und im Rahmen der Mitentscheidungsmöglichkeiten thematisiert (vgl. Kap. 8.2.2.2). Die Ergebnisse zu den Mitentscheidungsmöglichkeiten der Schüler weisen darauf hin, dass den Schülern in den beobachteten Unterrichtsstunden nur relativ geringe Möglichkeiten zur Mitbestimmung eingeräumt werden und der Unterricht insgesamt

relativ lehrerzentriert ist (vgl. Kap. 9.2.1; 10.2.1). Daher kann davon ausgegangen werden, dass die Maßstäbe für die Verwirklichung von Akzeptanz und Empathie in den von Tausch/ Tausch (1998) berichteten Untersuchungen ganzheitlicher und strenger sind.

Die *Aufmerksamkeit der Lehrkräfte* gegenüber störendem Schülerverhalten ist im Großteil der beobachteten Unterrichtsstunden hoch (*Hypothese 7.2.3.2*). In den meisten Unterrichtsstunden übersehen die Lehrkräfte nur selten regelwidriges Verhalten von Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung und intervenieren bei Unterrichtsstörungen überwiegend sofort und bei dem Schüler, der die Unterrichtsstörung verursacht hat. Es gibt aber auch einige Unterrichtsstunden, in denen die Lehrkräfte häufiger auf Regelverletzungen nicht reagieren und dann nicht kommunizieren, dass sie die Regelverletzung bemerkt haben, zum Teil mehrmals während einer Unterrichtsstunde (vgl. Kap. 9.2.3).

Verzerrend könnte es sich auswirken, dass die Einschätzung der Aufmerksamkeit voraussetzt, dass die Beobachter mehr vom Schülerverhalten wahrnehmen als die unterrichtenden Lehrkräfte, denn um zu beurteilen, ob regelwidriges Verhalten unabsichtlich ignoriert wird, müssen sie dieses Verhalten auch dann wahrnehmen, wenn die unterrichtenden Lehrkräfte es übersehen. In gewissem Umfang kann davon ausgegangen werden, dass das tatsächlich der Fall ist, denn während die Lehrkräfte gleichzeitig unterrichten, das Schülerverhalten beobachten und ihre Reaktionen planen sowie außerdem noch die fachlichen Leistungen der Schüler einschätzen müssen, können sich die Beobachter auf die Beobachtung des Schülerverhaltens beschränken. Dennoch muss davon ausgegangen werden, dass ein nicht näher zu bestimmendes Ausmaß regelwidrigen Verhaltens sowohl von den Beobachtern als auch von den Lehrkräften übersehen wird, welches aber vermutlich aus eher unauffälligen Verhaltensweisen besteht.

Verhaltenskonsequenzen für regelwidriges Verhalten der Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung bestehen zum überwiegenden Teil in sehr kurzen Sanktionen (bewusstes Ignorieren und kurze Ermahnungen; *Hypothese 7.2.3.3*). Aus der Auswertung der freien Aufzeichnungen wird deutlich, dass bewusstes Ignorieren häufig mit einem kurzen Blickkontakt bzw. entsprechender Mimik kommuniziert wird (vgl. Kap. 9.2.3). Vermutet werden könnte, dass besonders minimale Interventionen von den Beobachtern häufig nicht bemerkt werden und deren Häufigkeit in der vorliegenden Untersuchung daher deutlich unterschätzt wird. Da allerdings andererseits die Häufigkeit *unabsichtlichen* Ignorierens relativ gering ist, würde das bedeuten, dass auch das dem nicht bemerkten absichtlichen Ignorieren vorausgegangene regelwidrige Schülerverhalten nicht bemerkt wird und daher vermutlich eher unauffällig ist.

Verhaltenskonsequenzen für angemessenes Verhalten von Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung werden in sehr unterschiedlichem Maße beobachtet (*Hypothese 7.2.3.4*), vorwiegend in Form von verbaler oder nonverbaler Verstärkung (durchschnittlich je ein Mal pro Stunde). Materielle Verstärkung wird nicht beobachtet. Dabei ist der Anteil der Unterrichtsstunden, in denen *nicht* beobachtet wird, dass das Verhalten der Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung verstärkt wird, mit 44% relativ hoch (vgl. Kap. 9.2.3), auf der anderen Seite gibt es einige Stunden, in denen relativ häufig positive Verstärkung beobachtet wird.

Die Strategien eines *Klassenmanagements*, die sich in der empirischen Forschung als hilfreich für die Prävention von Unterrichtsstörungen herausgestellt haben, werden dagegen im überwiegenden Teil der Unterrichtsstunden von den unterrichtenden Lehrkräften in hohem Maße verwirklicht (vgl. Kap. 9.2.3; 5.3.6; *Hypothese 7.2.3.5*). In einem kleinen Teil der Unterrichtsstunden kumulieren sich allerdings die Schwierigkeiten: In fünf Unterrichtsstunden (7,1%) wird nur ein Wert von 1 erreicht, d.h. die entsprechenden Lehrkräfte realisieren keine der genannten Strategien in vollem Umfang (vgl. das Beispiel in Kap. 9.5.4).

Verzerrungen aufgrund der sozialen Erwünschtheit eines positiven Klassenmanagements sind nicht auszuschließen; dies gilt, wie bereits diskutiert, besonders für den Teilaspekt des Umgangsstils. Dennoch kann mit Sicherheit festgestellt werden, dass die Lehrkräfte, deren Unterricht beobachtet wurde, die entsprechenden Strategien des Klassenmanagements zumindest beherrschen.

Weiterhin könnte vermutet werden, dass die beobachteten Unterrichtsstunden hinsichtlich des Klassenmanagements der Lehrkräfte positiv selektiert sind, obwohl alle Klassen mit Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung in den untersuchten Ortsteilen und den untersuchten Jahrgangsstufen im Unterricht beobachtet wurden. Dies wäre damit begründbar, dass erstens aufmerksame Lehrkräfte vermutlich eher einen Förderbedarf im Bereich emotionale und soziale Entwicklung bemerken, und zweitens der Unterricht in Klassen mit Schülern, die im Kollegium als „schwierig“ bekannt sind, vermutlich eher Lehrkräften mit einem überdurchschnittlich effektiven Klassenmanagement zugetraut wird. Da es allerdings in Berlin nur in wenigen Fällen möglich ist, Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung in Sondereinrichtungen zu überweisen (vgl. Kap. 6.3; 6.4), und da mittlerweile alle Grundschulen integrativ arbeiten müssen, ist diese Verzerrung als gering einzuschätzen.

Die Ergebnisse zu *Hypothese 7.2.3.6*, demzufolge nur ein schwacher, nicht signifikanter *Zusammenhang zwischen dem Klassenmanagement in den beobachteten Stunden und dem Einräumen von Mitentscheidungsmöglichkeiten* für die Schüler besteht, und zu *Hypothese 7.2.3.7*, demzufolge *Binnendifferenzierung und das Klassenmanagement signifikant zusammenhängt*, wirken widersprüchlich, da beide Hypothesen mit der gleichen Begründung formuliert wurden (vgl. Kap. 7.2.3; 9.2.3). Eine Erklärung dafür könnte sein, dass den Schülern zumindest zum Teil auch von Lehrkräften mit einem ungünstigen Klassenmanagement Mitentscheidungsmöglichkeiten eingeräumt werden, mit dem Nebenziel, das ungünstige Klassenmanagement durch motivierendere Aufgabenstellungen zu kompensieren. Dies könnte dazu führen, dass der Zusammenhang relativ schwach ist und dann aufgrund der geringen Stichprobengröße nicht das Signifikanzniveau erreicht. Der Einsatz von Binnendifferenzierung könnte demgegenüber in höherem Maße diagnostische Kompetenzen und entsprechend eine höhere Aufmerksamkeit der Lehrkräfte gegenüber den Bedürfnissen der Schüler erfordern. Allerdings wird in der vorliegenden Untersuchung die Qualität der Binnendifferenzierung bzw. der Mitentscheidungsmöglichkeiten nicht erhoben, daher kann dieser Erklärungsversuch nicht überprüft werden.

Diese Erklärung vermischt außerdem die Ebene der Lehrkräfte und die der Unterrichtsstunden: Es wird davon ausgegangen, dass das Klassenmanagement in den Unterrichts-

stunden eher eine stundenübergreifende Variable der Lehrerpersönlichkeit ist, während das Einräumen von Mitentscheidungsmöglichkeiten als Merkmal der jeweiligen Unterrichtsstunde gesehen wird, das von den Lehrkräften variabel gehandhabt wird. Wie variabel das Klassenmanagement einer Lehrkraft in unterschiedlichen Unterrichtsstunden mit der selben Klasse tatsächlich ist, kann hier nicht beurteilt werden, da dafür zu wenige Unterrichtsstunden pro Lehrkraft beobachtet wurden. Andere Untersuchungen deuten allerdings darauf hin, dass das Klassenmanagement zumindest in den „Hauptfächern“ tatsächlich eine eher stabile Variable der Lehrerpersönlichkeit ist (vgl. Helmke und Renkl 1993, S. 192; 194ff.). Für die Variabilität der methodischen Entscheidungen spricht, dass in etwa zwei Drittel der Klassen (64%), aber insgesamt nur in ca. einem Drittel der Unterrichtsstunden (35%) Mitentscheidungsmöglichkeiten beobachtet werden (vgl. Kap. 9.2.1).

Insgesamt ist das Klassenmanagement der Lehrkräfte in den beobachteten Unterrichtsstunden überraschend homogen, dabei verhalten sich die Lehrkräfte überwiegend freundlich, verständnisvoll und aufmerksam und kommunizieren klare Verhaltensanforderungen (vgl. Tabelle 10.2.3). Diese Ergebnisse sind positiv zu beurteilen; der Anteil der Stunden, in denen die Lehrkräfte Empathie und Akzeptanz (vgl. Kap. 3.3.3) kommunizieren, ist höher als erwartet. Auch vor dem Hintergrund des Identitätskonzepts des symbolischen Interaktionismus (vgl. Kap. 3.2.2) ist ein solches Klassenmanagement als positiv zu beurteilen, da klare Verhaltensanforderungen, verbunden mit einem wenig repressiven Unterrichtsstil, günstig für die Antizipation von Erwartungen der Umwelt und die Ausbildung von Rollendistanz sein müssten. Die in Kap. 5.3.6 beschriebenen Forschungsergebnisse weisen überdies darauf hin, dass ein solches Klassenmanagement günstig zur Prävention von Disziplin Konflikten ist. Festzuhalten ist aber auch, dass das Klassenmanagement der unterrichteten Lehrkräfte in einem kleinen Teil der Unterrichtsstunden vor diesem Hintergrund als sehr ungünstig zu beurteilen ist.

Allerdings weisen die Ergebnisse auch darauf hin, dass in den meisten der beobachteten Unterrichtsstunden die unterrichtenden Lehrkräfte Unterrichtsstörungen zwar effektiv vorbeugen und *unangemessenes Verhalten* von Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung frühzeitig mithilfe von kurzen Sanktionen unterbinden, ohne dabei den Unterrichtsablauf zu unterbrechen oder die Schüler zu beschämen. *Angemessenes Verhalten* von Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung wird jedoch nur in einem Teil (56%) der beobachteten Unterrichtsstunden von den Lehrkräften erkennbar wahrgenommen. Vor dem Hintergrund des Etikettierungsansatzes kann das so interpretiert werden, dass die Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung in diesen Stunden von ihren Lehrkräften tatsächlich vorwiegend unter dem Aspekt negativ auffallenden Verhaltens wahrgenommen werden – bzw. dass ihnen vorwiegend diese Wahrnehmungen kommuniziert wird. Dieser Befund ist eher bedenklich.

10.3 Diskussion der Ergebnisse zum Schülerverhalten im Unterricht

10.3.1 Deskriptive Ergebnisse zum Schülerverhalten

In diesem Abschnitt werden die Ergebnisse zum Verhalten der Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung sowie zu Zusammenhängen zwischen dem Schülerverhalten und verschiedenen Rahmenbedingungen sowie zu den Reaktionen der Mitschüler in Konfliktsituationen diskutiert (vgl. Tabelle 10.3.1).

Da die Ressourcen im Rahmen der vorliegenden Untersuchung nicht ausreichten, um neben dem Verhalten der Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung auch das der Mitschüler mit den gleichen Kategorien zu beobachten, wurden zur Prüfung der Hypothese zur Häufigkeit aufgabenbezogenen Verhaltens der Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung (*Hypothese 7.3.1.1*) Ergebnisse aus anderen Studien herangezogen (vgl. Kap. 9.3.1; Helmke/ Renkl 1993, S. 192f.; Kap. 5.3.6; Dumke/ Mergenschröer 1991; Kap. 5.3.1).

Tabelle 10.3.1: Übersicht über die Ergebnisse zum Schülerverhalten

Hypothese	Ergebnis
Hypothese 7.3.1.1: Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung arbeiten im Vergleich mit Schülern, die für andere Studien beobachtet werden, in zeitlich geringerem Umfang aufgabenbezogen.	Angenommen. Darüber, ob die Unterschiede signifikant sind, können aber keine Aussagen getroffen werden.
Hypothese 7.3.1.2: Die Zweitklässler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung zeigen weniger aufgabenbezogenes und mehr regelwidriges Verhalten als die Fünftklässler mit diesem Förderschwerpunkt.	Angenommen. Der Zusammenhang ist allerdings schwach.
Hypothese 7.3.1.3: Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung verhalten sich umso weniger aufgabenbezogen, desto mehr Schüler insgesamt in der Klasse sind.	Abgelehnt. Der Zusammenhang zwischen dem Verhalten der Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung und der Klassengröße ist nicht signifikant und extrem schwach.
Hypothese 7.3.1.4: Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung verhalten sich umso weniger aufgabenbezogen, desto mehr Schüler mit diesem Förderschwerpunkt in der Klasse sind.	Abgelehnt. Der Zusammenhang zwischen dem Verhalten der Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung und der Klassengröße ist nicht signifikant und sehr schwach, er geht aber in die erwartete Richtung.
Hypothese 7.3.1.5: Mitschüler, die mit den Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung kooperieren, verhalten sich in Konfliktsituationen eher abwertend oder provozierend.	Abgelehnt. Die Mitschüler reagieren meist entweder sozial kompetent oder beteiligen sich an der Störung. Der geringe Anteil an Unterrichtsstunden, in denen Hilfestellungen von den Mitschülern beobachtet werden, spricht aber eher gegen eine gute Eingebundenheit der Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung in die informellen Strukturen der Klasse.

Zu diskutieren ist, inwiefern die Ergebnisse der verschiedenen Untersuchungen tatsächlich vergleichbar sind. In den Untersuchungen von Helmke und Renkl (1993) sowie von

Dumke und Mergenschröer (1991) wird zwar ebenso wie in der vorliegenden Untersuchung die durchschnittliche Häufigkeit aufgabenbezogenen Schülerverhaltens mittels Unterrichtsbeobachtung erfasst, und auch die verwendeten Kategorien entsprechen sich gegenseitig. Die angewendeten Erhebungsverfahren unterscheiden sich jedoch in allen drei Untersuchungen: Bei Dumke und Mergenschröer (1991) wird pro beobachteter Zeiteinheit der „Hauptindruck“ der Beobachter hinsichtlich des Verhaltens aller Schüler der Klasse auf einer fünfstufigen Skala erfasst; für die Auswertung werden die Kategorien auf drei Stufen, die den Stufen der vorliegenden Untersuchung entsprechen, reduziert. Bei Helmke und Renkl (1993) wird ein rotierendes Verfahren eingesetzt um alle Schüler einer Klasse zu beobachten, daher sind diese Werte vermutlich genauer. Für die vorliegende Untersuchung werden die Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung während der ganzen beobachteten Unterrichtszeit mit operationalisierten Kategorien, die für die Auswertung zusammengefasst wurden, beobachtet (vgl. Kap. 8.2.2.5; 8.2.4).

Anhaltspunkte dafür, ob sich das in der vorliegenden Untersuchung erhobene durchschnittliche Ausmaß aufgabenbezogenen Verhaltens der Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung vom *durchschnittlichen* Verhalten anderer Schüler unterscheidet, können diese Studien aber dennoch bieten. Daher ist es legitim, trotz der unterschiedlichen Erhebungsverfahren bei vorsichtiger Interpretation die Werte als Vergleichswerte heranzuziehen. Da die Unterschiede im durchschnittlichen aufgabenbezogenen Verhalten der Schüler sind zwischen den Untersuchungen sehr hoch sind, kann davon ausgegangen werden, dass auch bei Verwendung exakt gleicher Verfahren und Kategorien ein Unterschied mit der selben Richtung bestünde.

Das Ergebnis zu *Hypothese 7.3.1.2*, demzufolge sich Zweitklässler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung weniger aufgabenbezogen und vor allem häufiger unruhig und regelwidrig verhalten als die Fünftklässler (vgl. Kap. 9.3.1), kann vor dem Hintergrund des symbolischen Interaktionismus (vgl. Kap. 3.2) so interpretiert werden, dass die Fünftklässler bereits in höherem Maße als die Zweitklässler schulische Verhaltensanforderungen internalisiert haben. Durch den bevorstehenden Übergang in die weiterführenden Schulen nach der sechsten Klasse und die damit verbundene Selektion der Schüler steigt außerdem der Druck, sich erwartungskonform zu verhalten. Damit erhöhen sich vermutlich auf Seiten der Lehrkräfte die Möglichkeiten, Verhaltensanforderungen auch durchzusetzen. Inwieweit dies günstig für das Erlernen der Grundqualifikationen des Rollenhandelns ist (vgl. Kap. 3.2.2), kann so pauschal nicht geklärt werden, da hierzu die konkrete Interaktion analysiert werden müsste, um zu untersuchen, inwieweit auch Interpretationsspielräume der Schülerrolle durch die Schüler bestehen.

Ein signifikanter Zusammenhang zwischen dem *Verhalten der Schüler* mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung und der *Klassengröße* (*Hypothese 7.3.1.3*) bzw. der *Anzahl der Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung*, die gemeinsam in einer Klasse unterrichtet werden (*Hypothese 7.3.1.4*) besteht in der vorliegenden Untersuchung nicht.

Eine Erklärung dafür, dass zwischen der Klassengröße und dem Schülerverhalten kein Zusammenhang besteht, könnte sein, dass die geringere Aufmerksamkeit für die einzel-

nen Schüler durch ein aufmerksames und strukturierteres Klassenmanagement in größeren Klassen kompensiert wird (vgl. Kap. 7.3.1). Diese Erklärung könnte auch auf Klassen mit mehreren Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung übertragbar sein, zumal vermutet werden kann, dass Lehrkräfte mit einem günstigen Klassenmanagement erstens eher den Förderbedarf bei den Schülern wahrnehmen und ihnen zweitens auch eher „schwierigere“ Klassen zugetraut werden (vgl. Kap. 10.2.3). Tatsächlich besteht in der vorliegenden Untersuchung zwar nur ein sehr schwacher und nicht signifikanter Zusammenhang zwischen der Klassengröße und dem Klassenmanagement, der Zusammenhang zwischen der Anzahl der Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung in der Klasse und dem Klassenmanagement der Lehrkräfte ist aber signifikant: Klassen mit mehr als einem Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung werden ausnahmslos von Lehrkräften mit einem günstigen Klassenmanagement geleitet. Dies würde diese Erklärung zumindest hinsichtlich des geringen Zusammenhangs zwischen der Anzahl der Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung und dem Verhalten der einzelnen Schüler mit diesem Förderschwerpunkt stützen.

Eine weitere mögliche Erklärung für den nicht signifikanten Zusammenhang zwischen der Anzahl der Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung in der Klasse und ihrem aufgabenbezogenen Verhalten wäre außerdem, dass diese Schüler nur in geringem Maße attraktive Verhaltensmodelle füreinander darstellen. Diese Erklärung wird empirisch dadurch gestützt, dass die Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung den soziometrischen Befragungen zufolge nur selten einen hohen informellen Status innerhalb ihrer Klasse haben (vgl. Preuss-Lausitz 2005b, S. 169).

Fraglich ist, inwiefern dieses Ergebnis auch auf Klassen mit mehr als 30 Schülern bzw. Klassen mit mehr als vier Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung übertragbar ist. Vor dem Hintergrund der sozial-kognitiven Lerntheorie (vgl. Kap. 3.4.3) muss ab einem bestimmten Anteil von Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung ein stärkerer Zusammenhang mit ihrem Verhalten als in der vorliegenden Stichprobe vermutet werden, weil dann zunehmend mehr Verhaltensmodelle für nicht aufgabenbezogenes Verhalten beobachtet werden (vgl. die Ergebnisse zu Hypothese 7.3.1.1). Außerdem sind den Möglichkeiten, das weniger aufgabenbezogene und unruhigere Verhalten der Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung bzw. eine höhere Anzahl von Schülern in der Klasse durch ein günstigeres Klassenmanagement zu kompensieren, Grenzen gesetzt, zumal das Klassenmanagement der Lehrkräfte in den beobachteten Stunden bereits überwiegend als günstig zu beurteilen ist.

Zur Frage, ob es für die unterrichtenden Lehrkräfte und die Mitschüler belastender ist, wenn mehrere Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung in der Klasse sind, ist dieses Ergebnis ebenfalls nicht aussagekräftig. Dadurch, dass Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung insgesamt deutlich weniger aufgabenbezogen arbeiten als Schüler ohne sonderpädagogischen Förderschwerpunkt in vergleichbaren Untersuchungen (vgl. die Ergebnisse zu Hypothese 7.3.1.1), nimmt vermutlich insgesamt die Zahl der Disziplininkonflikte in der Klasse zu, je

mehr Kinder mit diesem Förderschwerpunkt in der Klasse sind – auch wenn die Kinder sich in ihrem individuellen Verhalten nur kaum von anderen Kindern mit diesem Förderschwerpunkt unterscheiden.

Mitschülerreaktionen auf Unterrichtsstörungen von Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung werden in 37% der Unterrichtsstunden beobachtet. Die Mitschüler reagieren dann meist entweder sozial kompetent oder nehmen an der Aktion teil. Der Anteil der Stunden, in denen den Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung von ihren Mitschülern Hilfe angeboten wird, ist ebenfalls gering. *Hypothese 7.3.1.5*, derzufolge die Mitschüler meistens abwertend oder provozierend reagieren, wird daher abgelehnt.

Dieses Ergebnis könnte dadurch verzerrt sein, dass dezente Mitschülerreaktionen wie beispielsweise das absichtliches Ignorieren oder dezente Hilfestellungen wie das kurze Vergleichen eines Arbeitsergebnisses o.Ä. zum Teil unbemerkt geblieben sind, weil die Beobachter besonders dann, wenn sie zwei Kinder zu beobachten hatten, nicht immer in unmittelbarer Nähe der Schüler mit Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung sitzen konnten. Hilfestellungen zu den Aufgabenstellungen sind jedoch meist mit Kommunikation verbunden und damit auffälliger. Hinsichtlich der Reaktionen auf störendes Verhalten würde ein Übersehen der Beobachter bedeuten, dass der Konflikt zwischen dem Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung und involvierten Mitschülern so unauffällig ist, dass dieser ebenfalls nicht bemerkt wird.

Inwiefern sich aus den beobachteten Mitschülerreaktionen schließen lässt, dass die Schüler besser als erwartet in das informelle System der Klasse eingebunden sind, kann nur schwer beurteilt werden. Die Mitschülerreaktionen lassen in den Stunden, in denen welche beobachtet werden, eher auf eine gute Eingebundenheit der Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung in die Beziehungsstrukturen der Klasse schließen – wenn auch die Beteiligung von Mitschülern an Unterrichtsstörungen der Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung sicherlich nicht im Sinne der unterrichtenden Lehrkraft ist. Andererseits werden sowohl Mitschülerreaktionen auf Unterrichtsstörungen als auch Hilfestellungen durch Mitschüler relativ selten beobachtet.

Dieses Ergebnis kann möglicherweise damit erklärt werden, dass in vielen Klassen Schüler wie Lehrkräfte es als *Aufgabe der Lehrkräfte* ansehen, Schülern zu helfen und bei Unterrichtsstörungen zu intervenieren, und dass daher nur in wenigen Klassen eine Kultur gegenseitiger Unterstützung besteht. Ob diese Erklärung in Bezug auf die Hilfestellungen zutrifft, kann aufgrund der vorliegenden Daten nicht beurteilt werden, da dafür Daten zur gegenseitigen Hilfe von Mitschülern untereinander vorliegen müssten. Hinsichtlich der Reaktion auf Unterrichtsstörungen sprechen die Ergebnisse zum Klassenmanagement aber für diese Erklärung: Dadurch, dass die Lehrkräfte bei Unterrichtsstörungen meist sehr zügig intervenieren und die Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung diesen Interventionen zum überwiegenden Teil nachkommen, sind die Unterrichtsstörungen vermutlich beendet, bevor die Mitschüler reagieren können. Wenn diese Erklärung zutrifft, bedeutet das auch, dass Mitschüler in die Bewältigung von Unterrichtsstörungen nur in geringem Maße einbezogen werden. Dies würde dann aber auch bedeuten, dass sowohl die Schüler mit dem Förderschwer-

punkt emotionale und soziale Entwicklung als auch ihre Mitschüler im Unterricht wenig Gelegenheit haben Strategien zu erlernen, mit denen sie Konflikte bewältigen können. Der Zusammenhang zwischen dem Dabeisein und den Mitschülerreaktionen kann wegen zu geringer Zellbesetzungen nicht geprüft werden.

Eine weitere plausible Erklärung für die geringe Anzahl der Stunden mit Mitschülerreaktionen wäre, dass sich die Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung in Stunden ohne Mitschülerreaktionen schlicht *nicht unruhig verhalten* und dass ruhiges, aber nicht aufgabenbezogenes Verhalten die Mitschüler nicht zu Reaktionen veranlasst, weil es sie nicht stört. Diese Erklärung wird dadurch gestützt, dass es tatsächlich einen signifikanten Zusammenhang zwischen den Mitschülerreaktionen und dem Schülerverhalten gibt: In Stunden ohne Mitschülerreaktionen ist das Verhalten der Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung häufiger vorwiegend aufgabenbezogen und seltener unruhig als in Stunden mit Mitschülerreaktionen. Allerdings werden nur in 53% der Unterrichtsstunden, in denen der Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung mindestens während einer Zeiteinheit unruhiges Verhalten zeigt, Mitschülerreaktionen beobachtet.

Eine weitere plausible Erklärung für die geringe Anzahl der Stunden mit Mitschülerreaktionen auf Unterrichtsstörungen (37%) und mit Hilfestellungen durch Mitschüler wäre, dass die Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung dadurch, dass sie in ca. der Hälfte der Unterrichtsstunden *einzelnen sitzen*, in ihren Kooperationsmöglichkeiten eingeschränkt sind bzw. ihre Mitschüler dadurch seltener in Unterrichtsstörungen involviert werden. Diese Erklärung trifft jedoch für die beobachteten Schüler *nicht* zu, denn zwischen der Anzahl der Sitznachbarn und dem Auftreten von Mitschülerreaktionen bzw. dem Umstand, ob in der Unterrichtsstunde Hilfesituationen beobachtet werden oder nicht, besteht kein signifikanter Zusammenhang (vgl. Kap. 9.3.1). Anscheinend treten Schüler, die alleine sitzen, mit anderen Mitschülern, die in ihrer Nähe sitzen (z.B. hinter oder vor ihnen oder am Nachbartisch), in Kontakt.

Insgesamt weisen die Ergebnisse darauf hin, dass sich Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung weniger aufgabenbezogen verhalten als Schüler ohne diesen Förderschwerpunkt. Das Ergebnis, dass zwischen der Klassengröße und dem Verhalten der Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung kein signifikanter Zusammenhang gefunden wird und dies zumindest in den beobachteten Klassen auch nicht auf das Klassenmanagement der Klassenlehrkraft zurückgeführt werden kann, spricht tendenziell eher gegen die Praxis mancher Schulen, einen Teil der Ressourcen, die für die sonderpädagogische Förderung vorgesehen sind, für die Senkung der Klassenfrequenzen zu verwenden. Vermutlich ist es effektiver, statt dessen möglichst viele Unterrichtsstunden doppelt zu besetzen (vgl. Kap. 10.3.3). Als erfreulich müssen die Ergebnisse zu den Reaktionen der Mitschüler auf Unterrichtsstörungen beurteilt werden: Beschimpfungen oder Provokationen können nur selten beobachtet werden.

10.3.2 Zusammenhänge zwischen den methodischen Entscheidungen der Lehrkraft und dem Schülerverhalten

Die Hypothesen zu den Zusammenhängen zwischen dem aufgabenbezogenen Verhalten der Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung und der Binnendifferenzierung, den Mitentscheidungsmöglichkeiten, dem Einräumen von Bewegungsangeboten und den Kooperationsmöglichkeiten müssen aufgrund der Ergebnisse zum überwiegenden Teil modifiziert werden, da die Ergebnisse differenziertere Aussagen zulassen als angenommen (vgl. Tabelle 10.3.2).

Tabelle 10.3.2: Übersicht über Zusammenhänge zwischen der Methodik und dem Schülerverhalten

Hypothese	Ergebnis
Hypothese 7.3.2.1: Die qualitative Differenzierung der Aufgabenstellungen hängt positiv mit dem aufgabenbezogenen Verhalten der Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung zusammen.	Modifiziert. Das Schülerverhalten ist nur häufiger aufgabenbezogen, wenn das Niveau bzw. das Niveau und die Sozialform der Aufgaben differenziert werden. Bei einer Kombination mehrerer Differenzierungsformen ist das Schülerverhalten seltener aufgabenbezogen als wenn nicht differenziert wird.
Hypothese 7.3.2.2: Eine ausschließlich quantitative Differenzierung hängt negativ mit dem aufgabenbezogenen Verhalten der Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung zusammen.	Abgelehnt. Das Schülerverhalten ist seltener aufgabenbezogen als bei der Arbeit an qualitativ differenzierten Aufgaben, aber häufiger als bei der Arbeit an Aufgabenstellungen ohne Differenzierung.
Hypothese 7.3.2.3: Zwischen den Mitentscheidungsmöglichkeiten für die Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung und ihrem aufgabenbezogenen Verhalten besteht ein positiver Zusammenhang.	Modifiziert. Wenn die Schüler Mitentscheidungsmöglichkeiten in wenigen unterschiedlichen Bereichen haben, arbeiten sie in höherem Maße aufgabenbezogen, wenn sie Mitentscheidungsmöglichkeiten in mehreren Bereichen haben oder ausschließlich die Reihenfolge bestimmen dürfen, in der sie die Aufgaben bearbeiten, arbeiten sie weniger aufgabenbezogen als ohne Mitentscheidungsmöglichkeiten.
Hypothese 7.3.2.4: In den Unterricht integrierte Bewegungs- und Entspannungsübungen hängen positiv mit dem aufgabenbezogenen Verhalten der Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung zusammen.	Kann wegen zu geringer Häufigkeiten nicht geprüft werden.
Hypothese 7.3.2.5: Kooperative Lernformen hängen positiv mit dem aufgabenbezogenen Verhalten der Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung zusammen.	Modifiziert. Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung arbeiten bei Aufgabenstellungen, die Kooperation erfordern, häufiger aufgabenbezogen als in Einzelarbeit. Wird die Kooperation aber lediglich erlaubt, ist der Anteil unruhigen Verhaltens besonders hoch.
Hypothese 7.3.2.6: Schüler, die Sitznachbarn haben, verhalten sich in höherem Maße aufgabenbezogen als Schüler, die keine Sitznachbarn haben.	Modifiziert. Schüler mit ein bis zwei Sitznachbarn verhalten sich in höherem, Schüler mit mehr als zwei Sitznachbarn in geringerem Maße aufgabenbezogen als einzeln sitzende Schüler.

Zwischen der *Binnendifferenzierung* und dem Arbeitsverhalten der Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung besteht tatsächlich ein signifi-

kanter Zusammenhang (*Hypothese 7.3.2.1* und *Hypothese 7.3.2.2*); dieser ist aber zum Teil anders als erwartet: Die Schüler arbeiten entsprechend der Erwartungen besonders dann häufig aufgabenbezogen, wenn das Aufgabenniveau differenziert wird (64% bzw. 63% in Verbindung mit der Sozialform; ohne Differenzierung: 37%). Entgegen der Erwartungen ist die Häufigkeit aufgabenbezogenen Verhaltens während der Arbeit an ausschließlich quantitativ differenzierten Aufgabenstellungen ebenfalls höher als wenn nicht differenziert wird, aber in einem geringeren Ausmaß (48%). Unerwartet ist außerdem, dass sich die Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung besonders dann selten aufgabenbezogen (26%) und besonders häufig unruhig (44%) verhalten, wenn viele unterschiedliche Aspekte differenziert werden – z.B. das Niveau der Aufgabenstellung *und* das Arbeitsmaterial *und* die Aufgabenmenge (vgl. Kap. 9.3.2). Dieses Ergebnis könnte dadurch verzerrt sein, dass eine Differenzierung in verschiedene unterschiedliche Aspekte häufig mit einer relativ umfassenden Öffnung von Unterricht verbunden ist, die ebenfalls mit einem weniger aufgabenbezogenen Verhalten zusammenhängt (s.u.). Daher lässt sich nicht mit Sicherheit feststellen, ob das sehr unruhige Verhalten der Schüler dann mit der komplexen Differenzierungssituation oder eher mit der relativ umfassenden Öffnung zusammenhängt. In jedem Fall könnte es sein, dass eine Überforderung der Schüler ähnlich wie in der Studie von Lipowsky (vgl. Lipowsky 1999; Kap. 5.3.2) durch das relativ vielfältige Lernangebot zu weniger aufgabenbezogenem Verhalten führt.

Eine weitere Erklärung für dieses Ergebnis könnte sein, dass die Lehrkräfte versuchen, auf besonders auffällige Schüler mit vielfältigen Differenzierungsformen zu reagieren. Allerdings ist der überwiegende Teil der Schüler der Einschätzung ihrer Klassenlehrer zufolge auffällig (90%, vgl. Kap. 8.3.3); zum überwiegenden Teil zeigen die Schüler externalisierende Auffälligkeiten (74% der beobachteten Schüler, davon 48% in Kombination mit internalisierenden Auffälligkeiten).

Eine Erklärung für den unerwarteten positiven Zusammenhang zwischen dem Verhalten der Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung und der quantitativen Differenzierung könnte sein, dass der Umstand, dass die zusätzliche Aufgabenmenge von schneller arbeitenden Schülern als Bestrafung aufgefasst werden könnte (vgl. Kap. 4.2.1), die Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung nicht betrifft: Die freien Aufzeichnungen weisen darauf hin, dass sie eher langsamer arbeiten. Daher könnte es sein, dass sie eine geringere Aufgabenmenge eher als Entlastung empfinden.

Die Ergebnisse zum Zusammenhang zwischen den *Mitentscheidungsmöglichkeiten* der Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung und ihrem aufgabenbezogenen Verhalten (*Hypothese 7.3.2.3*) ergeben ein differenzierteres Bild: Entsprechend der Erwartungen ist das Ausmaß aufgabenbezogenen Verhaltens besonders dann hoch, wenn die Schüler Entscheidungen im inhaltlichen Bereich (86%) oder im organisatorischen Bereich (60%) treffen können (keine Mitentscheidungsmöglichkeiten: 43%). Zu berücksichtigen ist dabei aber, dass Entscheidungsmöglichkeiten, die sich ausschließlich auf den inhaltlichen Bereich beziehen, in nur sieben Zeiteinheiten vorkommen. Diese sind zwar auf mehrere Unterrichtsstunden mit unterschiedlichen Schülern verteilt; aber entsprechend sind die Phasen, während derer die Schüler im inhaltli-

chen Bereich mitentscheiden können, relativ kurz (maximal 10 Minuten). Relativ niedrig ist der Anteil aufgabenbezogenen Verhaltens dagegen dann, wenn die Schüler die Reihenfolge der Aufgaben selber aussuchen können (30%) oder – entgegen der Erwartungen – wenn sie Entscheidungsmöglichkeiten in mehreren unterschiedlichen Bereichen haben (34%). Außerdem beginnen die Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung in Unterrichtsstunden, in denen sie in einem Bereich mitentscheiden können, signifikant häufiger zügig mit ihrer Arbeit als wenn sie nicht oder in mehreren Bereichen mitentscheiden können (vgl. Kap. 9.3.2).

Eine Erklärung für den geringen Anteil aufgabenbezogenen Arbeitens bei freier Entscheidung über die Reihenfolge der Aufgaben ist, dass diese Entscheidungsmöglichkeit von den Schülern nicht als „echte“ Mitentscheidungsmöglichkeit akzeptiert wird⁴. Die Motivation, selbstgesteckte Ziele zu erreichen oder sich Lerninhalte anzueignen, die als persönlich relevant angesehen werden, entfällt dadurch. Vor dem Hintergrund des personenzentrierten Ansatzes kann dies so interpretiert werden, dass das grundlegende Bedürfnis der Schüler, sich weiterzuentwickeln (Aktualisierungstendenz, vgl. Kap. 3.3.2) in diesen Fällen für das schulische Lernen nicht genutzt wird.

Mitentscheidungsmöglichkeiten in mehreren verschiedenen Bereichen könnten dagegen für die Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung eine Überforderung darstellen (vgl. Lipowsky 1999; Kap. 5.3.2), zumal viele der beobachteten Schüler Konzentrationsschwierigkeiten haben (vgl. Arnold u.a. 2005, S. 94 f.). Dies dürfte besonders dann der Fall sein, wenn der Umgang mit komplexeren Entscheidungen mit den Schülern nicht hinreichend sorgfältig eingeübt wurde.

Das Beispiel von Jonas (vgl. Kap. 9.5.2) weist noch auf einen anderen Aspekt hin: In geöffneten Unterrichtsformen wird häufig mit schriftlichen und schriftlich zu bearbeitenden Aufgabenstellungen gearbeitet. Auch für ältere Schüler scheint es aber wichtig zu sein, dass daneben auch handlungsorientierte Aufgabenstellungen angeboten werden, denn diese sind für Grundschüler offensichtlich attraktiver (vgl. Lipowsky 1999, Kap. 5.3.2) und können ebenfalls wichtige Lernwege erschließen. In der Untersuchung von Lipowsky scheinen handlungsorientierte Materialien zwar in geringerem Maße anspruchsvolle Lernprozesse zu initiieren als stärker strukturierte, schriftlich zu bearbeitende Materialien. Diesem Problem könnte aber mithilfe von konkreten Fragestellungen, mit denen die Handlungsangebote verbunden werden, mit Lerntagebüchern oder Auswertungsformularen oder mit Reflexionsgesprächen begegnet werden.

Für die schulische Praxis bedeutet dieses Ergebnis, dass Mitentscheidungsmöglichkeiten auch für Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung empfohlen werden können, wenn sie reflektiert eingesetzt werden. Das bedeutet, dass entweder die Optionen, zwischen denen die Schüler wählen können, für die Schüler übersichtlich sein müssen, z.B. indem sie auf einen Bereich wie z.B. den organisatorischen oder den inhaltlichen Bereich beschränkt werden. Eine andere Möglichkeit wäre, den

4 Dies steht nicht in Widerspruch zu anderen Studien: Zwar weist die Untersuchung von Hartinger (2005; vgl. Kap. 5.3.2) darauf hin, dass es für das Selbstbestimmungsempfinden der Schüler relativ unerheblich ist, welcher Art die Mitbestimmungsmöglichkeiten sind, die Möglichkeit, über die Reihenfolge der Aufgabenbearbeitung zu entscheiden, wird von ihm jedoch nicht erfasst (vgl. Hartinger 2005, S. 398).

Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung bei Schwierigkeiten mit den Mitbestimmungsmöglichkeiten unterstützende Angebote zu machen oder die Anzahl der Wahlalternativen zu beschränken.

Auch die Ergebnisse zum Zusammenhang zwischen kooperativen Arbeitsformen und dem Arbeitsverhalten der Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung (*Hypothese 7.3.2.5*) müssen differenziert betrachtet werden. Den Erwartungen entsprechend wird aufgabenbezogenes Verhalten am häufigsten dann beobachtet, wenn in Gruppen- oder Partnerarbeit gearbeitet wird (61% der Zeiteinheiten mit Gruppen- oder Partnerarbeit). Erwartungswidrig ist hingegen, dass während der Arbeit in kooperationsoffener Einzelarbeit, bei der Kooperation nicht Bestandteil der Aufgabenstellung ist, vergleichsweise viele Unterrichtsstörungen von den Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung ausgehen (31%); das aufgabenbezogene Verhalten erreicht mit 39% der Zeiteinheiten ein ähnliches Ausmaß wie bei nicht kooperationsoffener Einzelarbeit (38%). Hinzu kommt, dass die Ergebnisse zur Partner- oder Gruppenarbeit sehr vorsichtig interpretiert werden müssen, da diese Arbeitsformen nur in neun verschiedenen Unterrichtsstunden angewendet werden. Die Zellbesetzungen reichen aber aus, um die Signifikanzen beurteilen zu können (vgl. Kap. 9.3.2).

Eine Verzerrung dadurch, dass sachbezogene Kommunikation in der kooperativen Einzelarbeit fälschlicherweise als unruhiges Verhalten eingeordnet wird, kann ausgeschlossen werden, da dies im Beobachtungsbogen getrennt wird. Sachbezogene Kommunikation der Schüler untereinander wird dort nicht als unruhiges Verhalten, sondern als aktive Beteiligung an der gemeinsamen Arbeit kategorisiert.

Erklärt werden könnte dieses Ergebnis damit, dass bei kooperativer Einzelarbeit der Wunsch nach Zusammenarbeit – im Unterschied zu Gruppen- oder Partnerarbeit – auch abgelehnt werden kann. Im Sinne des symbolischen Interaktionismus (vgl. Kap. 3.2) würde dadurch die Identitätszuschreibung als „unbeliebter Schüler“ gefestigt und dies zumindest dann, wenn die Zusammenarbeit häufiger verweigert wird, zum Bestandteil der eigenen personalen Identität der abgewiesenen Schüler. Das unruhige Verhalten der Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung kann dann entweder als Versuch interpretiert werden, doch noch Aufmerksamkeit auf sich zu ziehen, um so die Identitätszuschreibung abzuwenden, oder als Versuch, der Identitätszuschreibung zu entsprechen. Diese Erklärung wird dadurch gestützt, dass die Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung im Durchschnitt einen relativ ungünstigen soziometrischen Status haben (vgl. Preuss-Lausitz 2005b, S. 169).

Eine weitere Erklärung wäre, dass das Ausmaß an Kontrolle durch die Lehrkraft von den Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung in kooperativen Arbeitsformen als relativ gering und die Bearbeitung der (meist vorgegebenen) Aufgaben als aversiv empfunden wird, sodass der Freiraum, der durch die Öffnung der Einzelarbeit für die Kooperation der Schüler untereinander entsteht, nicht für die Bearbeitung der Aufgabe, sondern für attraktivere Beschäftigungen oder Gesprächsthemen genutzt wird. In den Zeiteinheiten, in denen Partner- oder Gruppenarbeit beobachtet wird, verhalten sich die Schüler jedoch relativ aufgabenbezogen, obwohl die Aufgaben in allen dieser Zeiteinheiten vorgegeben sind. Dies spricht eher gegen diese Erklärung, schließt sie aber aufgrund des Zufallsproblems nicht völlig aus.

Die Vermutung, dass sich die Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung weniger aufgabenbezogen verhalten, wenn sie keine Sitznachbarn haben, als wenn sie Sitznachbarn haben, wird nur im Vergleich mit Schülern bestätigt, die mit ein oder zwei Sitznachbarn zusammen sitzen. Schüler mit mehr als zwei Nachbarn, d.h. Schüler, die an Gruppentischen sitzen, verhalten sich entgegen der Erwartungen am wenigsten aufgabenbezogen und am häufigsten unruhig (vgl. Kap. 9.3.2).

Aufgrund der geringen Anzahl der Unterrichtsstunden, in denen die Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung mehr als zwei Sitznachbarn haben (16 Stunden), muss das Ergebnis zum Verhalten der Schüler unter dieser Bedingung sehr vorsichtig interpretiert werden. Die Ergebnisse zum Verhalten der Schüler an Einzelplätzen (55 Stunden) bzw. mit ein oder zwei Nachbarn (45 Stunden) können aber als belastbar angesehen werden.

Eine mögliche Erklärung ist, dass Schüler an Einzelplätzen verstärkt das Bedürfnis nach Aufmerksamkeit haben und sich deshalb relativ häufig unruhig verhalten. Damit wäre aber nicht erklärt, warum sich Schüler mit mehr als zwei Sitznachbarn noch unruhiger verhalten. Möglicherweise entsteht hier in höherem Maße eine Gruppendynamik, die Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung dazu veranlasst, durch Unterrichtsstörungen häufiger ihren informellen Status innerhalb der Tischgruppe zu überprüfen.

Eine weitere mögliche Erklärung ist, dass der größere Teil Lehrkräfte dazu tendiert, besonders unruhige Schüler einzeln zu setzen, während es daneben auch einen kleineren Teil von Lehrkräften gibt, die sehr an der Kooperation der Schüler untereinander interessiert sind und daher auch sehr unruhige Schüler in die Bildung von Gruppentischen einbeziehen. Das würde plausibel erklären, warum die Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung sich sowohl an Einzeltischen als auch an Gruppentischen verstärkt unruhig verhalten, mit ein oder zwei Sitznachbarn (meist Doppeltische oder Anordnung der Tische in Reihen) jedoch nicht. Aufgrund der vorliegenden Daten kann diese Erklärung nicht überprüft werden. Allerdings weisen die Ergebnisse darauf hin, dass fast alle Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung von ihren Lehrkräften als auffällig wahrgenommen werden (90%, vgl. Kap. 8.3.3).

Insgesamt bestätigen die Ergebnisse die aus den Erklärungsansätzen abgeleiteten Unterrichtsmethodischen Empfehlungen, differenzieren sie aber auch (vgl. Kap. 3.6; Tabelle 7.3.2): Zwischen dem Schülerverhalten und der Binnendifferenzierung bzw. den Mitentscheidungsmöglichkeiten gibt es signifikante positive Zusammenhänge, die im Prinzip den theoretischen Vorhersagen entsprechen. Die Ergebnisse weisen aber auch darauf hin, dass bei einer starken Ausdifferenzierung bzw. vielen Wahlmöglichkeiten die Gefahr einer Überforderung bestehen kann und dass Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung dafür sensibel sind, ob sie „echte“ Entscheidungsmöglichkeiten haben oder irrelevante wie die Reihenfolge der Aufgabe.

Da Entspannungs- und Bewegungsübungen im Unterricht nur selten beobachtet werden (vgl. Kap. 10.2.1), können Aussagen zum Zusammenhang zwischen Bewegung im Unterricht und dem Verhalten von Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung aufgrund der vorliegenden Ergebnisse nicht getroffen werden.

Die Ergebnisse zur Kooperation der Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung bedeuten für die schulische Praxis, dass es nicht ausreicht, im Unterricht Kooperation zu erlauben, sondern es anscheinend auch wichtig ist, günstige Rahmenbedingungen zu schaffen – inklusive einer Aufgabe, die Kooperation erfordert und ggf. der Unterstützung bei der Partnersuche, um das aufgabenbezogene Verhalten der Schüler zu fördern. Die Strategie, Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung einzeln zu setzen, wird zwar relativ häufig beobachtet (vgl. Kap. 10.2.1), ihr Nutzen ist aber äußerst fraglich: Die Schüler verhalten sich auf Einzelplätzen weniger aufgabenbezogen als an einem Platz mit ein oder zwei Nachbarn. Die Ergebnisse zur Kooperation können insgesamt als Hinweis dafür interpretiert werden, dass zwar entsprechend der lerntheoretischen Annahmen (vgl. Kap. 3.4) und der Annahmen des symbolischen Interaktionismus (vgl. Kap. 3.2) die Peer-Peer-Interaktion ein wichtiges Erfahrungsfeld für das Lernen sozialer Kompetenzen und für die Aushandlung von Identität bilden, dass aber gerade für die Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung Unterstützungsbedarf bei der Kooperation und der Bewältigung von Konflikten besteht.

10.3.3 Zusammenhänge zwischen der sonderpädagogischen Förderung und dem Schülerverhalten

Als Variablen der Sonderpädagogischen Förderung werden die Organisation der Förderung und das Verhalten der unterstützenden Lehrkraft in Konfliktsituationen erhoben. Allerdings kann lediglich die Hypothese zum Zusammenhang zwischen der Organisation der Förderung und dem Verhalten der Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung geprüft werden, weil zur Prüfung der Hypothese zum Zusammenhang zwischen dem Verhalten der unterstützenden Lehrkraft in Konfliktsituationen und dem Schülerverhalten die Datenbasis zu dürrig ist (vgl. Tabelle 10.3.3; Kap. 10.2.2). Auch Zusammenhänge zwischen der Qualifikation der unterstützenden Lehrkraft und dem Schülerverhalten werden nicht überprüft, weil dann auch informell erworbene Kompetenzen berücksichtigt werden müssten. Diese sind aber sehr schwer zu erheben und wurden im Projekt „emsoz“ nicht erfragt.

Tabelle 10.3.3: Übersicht über Zusammenhänge zwischen sonderpädagogischer Förderung und Schülerverhalten

Hypothese	Ergebnis
Hypothese 7.3.3.1: Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen der räumlichen Integration bzw. der Integration in eine Kleingruppe und dem Verhalten der Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung.	Angenommen. Die Schüler verhalten sich besonders häufig dann aufgabenbezogen, wenn beide Lehrkräfte im Raum bleiben, unabhängig davon, mit wem die unterstützende Lehrkraft arbeitet.
Hypothese 7.3.3.2: Das Schülerverhalten ist dann häufiger aufgabenbezogen, wenn in Konfliktsituationen bzw. bei Regelverstößen die unterstützende Lehrkraft das Verhalten mit dem Schüler reflektiert.	Kann wegen zu geringer Häufigkeiten nicht geprüft werden.

Hypothese 7.3.3.1 wird angenommen; überraschend ist aber dennoch, dass das aufgabenbezogene Verhalten der Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung in doppelt besetzten Unterrichtsstunden primär von der räumlichen Organisation der Förderung abhängt und weniger davon, ob die unterstützende Lehrkraft mit ihnen oder mit anderen Schülern arbeitet (vgl. Kap. 9.3.3).

Eine Verzerrung des Ergebnisses dadurch, dass die unterstützende Lehrkraft vor allem bei extremen Disziplinproblemen mit einzelnen Schülern oder Schülergruppen den Raum verlässt, kann ausgeschlossen werden. In den meisten Fällen wird die Lerngruppe während der gesamten Unterrichtsstunde geteilt (dies betrifft 82% der Zeiteinheiten, in denen eine Klasse geteilt ist). In den Unterrichtsstunden, in denen die Lerngruppe erst im Laufe der Stunde geteilt wird, kann nicht beobachtet werden, dass der Teilung der Lerngruppe eine Eskalation des Schülerverhaltens vorausgeht.

Eine weitere Möglichkeit wäre, dass dieses Ergebnis dadurch verzerrt ist, dass Lehrkräfte mit einem günstigen Klassenmanagement das gemeinsame Unterrichten im Klassenraum bevorzugen. Dies wäre insofern plausibel, als dass Lehrkräfte, die sich im Umgang mit den Schülern sicher fühlen, sich vermutlich auch eher in der Lage sehen, die mit der Teamsituation verbundenen Probleme (vgl. Kap. 4.6) zu bewältigen. Zwischen dem Klassenmanagement der Lehrkräfte und der räumlichen Organisation der Förderung besteht zwar kein signifikanter Zusammenhang, die Daten weisen aber darauf hin, dass es in der untersuchten Stichprobe einen nicht signifikanten Zusammenhang gibt, der diese Erklärung stützen würde. Auf der anderen Seite besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Ort der Förderung und dem Schülerverhalten auch dann, wenn nur Zeiteinheiten in Stunden mit einem günstigen Klassenmanagement untersucht werden; für Zeiteinheiten in Stunden mit einem ungünstigen Klassenmanagement ist der Zusammenhang zwar nicht signifikant, aber etwas stärker. Dass die Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung sich in höherem Maße aufgabenbezogen verhalten, wenn beide Lehrkräfte im Unterrichtsraum bleiben als wenn sie räumlich getrennt arbeiten, kann daher eher nicht mit einem unterschiedlichen Klassenmanagement unter beiden Bedingungen erklärt werden.

Die Anwendung des Etikettierungsansatzes (vgl. Kap. 3.2.3) zur Erklärung dieser Zusammenhänge ist unbefriedigend: Zwar lässt sich das Verhalten der Schüler, die außerhalb des Unterrichtsraumes unterstützt werden, damit erklären, dass einerseits eine räumliche Trennung von der Klasse stärker mit einer öffentlichen Etikettierung einhergeht und daher Abwehrverhalten nach sich zieht, andererseits der Grad der Kontrolle höher ist und daher das Ausmaß aufgabenbezogenen Verhaltens ähnlich hoch ist wie in einzeln besetzten Stunden. Das Verhalten der Schüler, die bei einer räumlichen Trennung der Lehrkräfte im Unterrichtsraum bleiben, dürfte dann aber nicht weniger aufgabenbezogen sein als bei einer räumlichen Trennung oder in einzeln besetzten Unterrichtsstunden – es sei denn, die Schüler würden es zufällig in genau diesen Unterrichtsstunden als positives Privileg ansehen, mit der unterstützenden Lehrkraft den Raum zu verlassen. Dies kann hier nicht beurteilt werden, ist aber unwahrscheinlich.

Eine wahrscheinlichere Erklärung ist, dass die Anwesenheit von zwei Lehrkräften im Unterrichtsraum den Schülern zusätzlich Sicherheit bei der Bearbeitung der Aufgabenstellungen gibt, weil sie dann, ähnlich wie Jonas (vgl. Kap. 9.5.2), im Bedarfsfall Hilfe

oder Aufmerksamkeit einfordern und diese zeitnah bekommen können – zumal dies dann für alle Schüler gilt und der Förderstatus der Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung dadurch weniger sichtbar wird. Im Rahmen des personenzentrierten Ansatzes wird eine solche dezent, individuelle Unterstützung auch als eine Äußerungsform von Empathie interpretiert (vgl. Kap. 3.3.3).

Dieses Ergebnis weist darauf hin, dass die bevorzugte Strategie der beobachteten Lehrkräfte, die Förderung gemeinsam im Unterrichtsraum durchzuführen, hilfreich ist. Die Forderung aus der Integrationspädagogik, die sonderpädagogische Förderung in der Lerngruppe integriert durchzuführen, kann somit auch bezogen auf das Verhalten von Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung als sinnvoll bestätigt werden. Nicht geprüft werden kann, ob spezielle, auf das Sozial- oder Arbeitsverhalten bezogene Förderkonzepte mit dem Schülerverhalten zusammenhängen, da diese nur selten beobachtet werden. Auch aus inhaltlichen Gründen müssten solche Konzepte eher bezogen auf langfristige Auswirkungen evaluiert werden. Außerdem kann nicht überprüft werden, ob die Strategie, die Teamteachingsituation für die Bewältigung von Konflikten mit einzelnen Schülern zu nutzen, mit dem Schülerverhalten zusammenhängt. Das Beispiel von Ismet (vgl. Kap. 9.5.4) weist aber darauf hin, dass es nicht alleine entscheidend ist, *ob* die unterstützende Lehrkraft mit dem Schüler zusammen sein Verhalten reflektiert, sondern vor allem, *wie* sie es tut – bei Ismet verfehlt ein solches Gespräch offensichtlich seine Wirkung, da er die Lehrkraft ablehnt, die dieses Gespräch führt.

10.3.4 Zusammenhänge zwischen dem Klassenmanagement und dem Schülerverhalten

In diesem Abschnitt werden Hypothesen zu Zusammenhängen zwischen dem Klassenmanagement bzw. der Art der Sanktionen und dem aufgabenbezogenen Verhalten der Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung diskutiert. Die Ergebnisse entsprechen nur zum Teil den Erwartungen (vgl. Tabelle 10.3.4; Kap. 9.3.4).

Tabelle 10.3.4: Übersicht über Zusammenhänge zwischen Klassenmanagement und Schülerverhalten

Hypothese	Ergebnis
Hypothese 7.3.4.1: In Stunden, in denen die Lehrkräfte ihre Verhaltenserwartungen akzeptierend und einführend, aber klar formulieren, verhalten sich die Schüler häufiger aufgabenbezogen als wenn Verhaltenserwartungen ohne ein gleichzeitiges Minimum an Wertschätzung und Verständnis kommuniziert werden oder unklar bleiben.	Abgelehnt – für die vorliegende Stichprobe existiert zwar ein solcher Zusammenhang, dieser ist aber nicht signifikant.
Hypothese 7.3.4.2: Die Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung verhalten sich in höherem Maße aufgabenbezogen, wenn dieses Verhalten im Unterricht verstärkt wird. Ein Zusammenhang zwischen dem Ausmaß negativer Sanktionen und dem aufgabenbezogenen Verhalten wird nicht angenommen.	Angenommen. Besonders zwischen der nonverbalen Verstärkung und dem Schülerverhalten besteht ein signifikanter positiver Zusammenhang.

Zwischen dem Klassenmanagement der Lehrkräfte und dem aufgabenbezogenen Schülerverhalten (Hypothese 7.3.4.1) besteht in der vorliegenden Stichprobe zwar ein schwacher Zusammenhang, dieser ist aber nicht signifikant. Mit den in Kap. 3 vorgestellten Erklärungstheorien kann dieses Ergebnis nicht erklärt werden, und auch mit der Forschungslage zu dieser Frage (vgl. Kap. 5.3.6) ist dieses Ergebnis nur schwer vereinbar.

Eine mögliche Erklärung wäre, dass das Klassenmanagement der Lehrkräfte in den beobachteten Stunden ähnlich wie in der Studie von Mayr u.a. (1991, vgl. Kap. 5.3.6) zu homogen ist und dadurch die Korrelation schwächer ist. Hinzu kommt, dass das Klassenmanagement nur einer von vielen Faktoren ist, die mit dem Schülerverhalten zusammenhängen, sodass ein starker Zusammenhang nicht erwartbar ist.

Eventuell gelingt es den beobachteten Lehrkräften aber auch, ein ungünstiges Klassenmanagement zumindest teilweise durch andere Strategien zu kompensieren, beispielsweise durch eine verbesserte Unterrichtsmethodik (vgl. Hypothese 7.2.3.6) oder eine intensivere Beziehungsgestaltung außerhalb des Unterrichts. Ergebnisse aus der Unterrichtsforschung weisen darauf hin, dass dies zumindest hinsichtlich der Entwicklung der Schulleistungen prinzipiell möglich ist (vgl. Helmke/ Weinert 1997b, S. 250 f.; Kap. 5.3.6).

Verzerrungen der Ergebnisse zum Zusammenhang zwischen der Art der Sanktionen und dem aufgabenbezogenen Verhalten der Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung (Hypothese 7.3.4.2; vgl. Kap. 9.3.4) können dadurch vermutet werden, dass die Beobachter vermutlich nicht jede positive Verstärkung aufgabenbezogenen Verhaltens wahrnehmen, und dass sie in Stunden mit aufgabenbezogenem Verhalten der Schüler insbesondere dezente Verstärkungen eher wahrnehmen (Halo-Effekt, vgl. Kap. 10.5). Dies ist umso wahrscheinlicher, als dass in 16 der 116 Unterrichtsstunden (14%) bezogen auf die Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung überhaupt keine Sanktionen und kein unabsichtliches Ignorieren beobachtet werden – obwohl sich die Schüler in neun dieser Stunden mindestens einmal unruhig verhalten (vgl. Kap. 9.2.3). Das macht ein völliges Fehlen von Sanktionen in diesen Stunden unwahrscheinlich.

Hinsichtlich des Zusammenhanges zwischen dem Klassenmanagement bzw. den Verhaltenskonsequenzen und dem Schülerverhalten entsprechen beide kausalen Richtungen den Erklärungstheorien: Das Lehrerverhalten kann das Schülerverhalten verändern, es ist aber auch denkbar, dass das Schülerverhalten das Lehrerverhalten beeinflusst. Die Ergebnisse der Studie von Helmke und Renkl (1993, S. 199 ff.; vgl. Kap. 5.3.6) belegen eindeutig, dass die Klassenführung der Lehrkraft das Aufmerksamkeitsverhalten der Schüler beeinflusst und nicht umgekehrt. Entsprechend kann davon ausgegangen werden, dass auch in der vorliegenden Stichprobe, die aus Unterrichtsstunden mit Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung besteht, ein günstiges Klassenmanagement das Aufmerksamkeitsverhalten der Schüler positiv beeinflusst.

Hinsichtlich des Zusammenhanges zwischen nonverbaler Verstärkung und dem Schülerverhalten sind beide Wirkungsrichtungen denkbar: Im Sinne der Lerntheorien (vgl. Kap. 3.4) ist zu vermuten, dass die nonverbale Verstärkung das Schülerverhalten beeinflusst. Ebenso plausibel wäre, dass die Lehrkräfte die Schüler deshalb häufiger nonverbal verstärken, weil sie häufiger mitarbeiten. Gegen die zweite Erklärungsrichtung spricht, dass

auch in den Stunden, in denen sich die Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung überwiegend nicht aufgabenbezogen verhalten, meist in einigen Zeiteinheiten aktives, aufgabenbezogenes Verhalten beobachtet wird, welches verstärkt hätte werden können. Außerdem wird kein Zusammenhang zwischen dem Schülerverhalten und der verbalen Verstärkung bzw. dem absichtsvollen Ignorieren gefunden; wenn das Lehrerverhalten lediglich die Reaktion auf das Schülerverhalten darstellt, müsste dies aber der Fall sein. Daher ist hier zumindest von einer Wechselwirkung zwischen Lehrer- und Schülerverhalten auszugehen.

Insgesamt zeigen die Ergebnisse, dass zur Prävention von Disziplin Konflikten weniger die Art der negativen Sanktionen, sondern eher das Ausmaß, in dem Verhalten wahrgenommen und angemessenes Verhalten anerkannt wird, hilfreich ist. Ein signifikanter Zusammenhang zwischen den übrigen Strategien des Klassenmanagements und dem Schülerverhalten kann allerdings nicht gefunden werden, in der Stichprobe besteht aber ein schwacher Zusammenhang in der erwarteten Richtung. Insgesamt sprechen diese Ergebnisse aber dafür, dass die in Grundschulklassen erhobenen Ergebnisse aus der Unterrichtsforschung auch auf Klassen mit Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung übertragbar sind. Die Zusammenhänge zwischen dem aufgabenbezogenen Verhalten der Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung und den Verhaltenskonsequenzen entspricht insbesondere lerntheoretischen Annahmen, denen zufolge positive Verstärkung einerseits die Schüler dazu motiviert, sich häufiger aufgabenbezogen zu verhalten (vgl. Kap. 3.4.2) und andererseits die Lehrkraft ein Verhaltensmodell darstellt (vgl. Kap. 3.4.3). Außerdem bestehen in einem Lernklima, das nicht nur von negativen Sanktionen geprägt ist, sondern auch davon, dass angemessenes Verhalten wahrgenommen und dies den Schülern kommuniziert wird, eher die Möglichkeit, die eigene Wahrnehmung der Erwartungen des anderen an dessen Reaktionen zu überprüfen und damit das Aushandeln von Identität zu lernen (vgl. Kap. 3.2.2).

10.4 Diskussion der Ergebnisse zur Schulzufriedenheit der Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung

In diesem Kapitel werden Zusammenhänge zwischen der Schulzufriedenheit der Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung und der Unterrichtsgestaltung in ihrer Klasse diskutiert. Unter die Schulzufriedenheit werden die Zufriedenheit mit der psychosozialen Situation in der Klasse sowie die Hilfsbereitschaft gefasst. Zur Prüfung von Zusammenhängen zwischen den methodischen Entscheidungen der Lehrkraft und der Schulzufriedenheit der Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung werden nur die Gestaltung der Binnendifferenzierung und der Mitentscheidungsmöglichkeiten für die Schüler, die Anzahl der Sitznachbarn im Klassenraum sowie das Klassenmanagement der Klassenlehrkraft herangezogen (zur Begründung vgl. Kap. 7.4). Wegen des punktuellen Charakters der Unterrichtsbeobachtungen sind eventuelle Zusammenhänge zwischen der Unterrichtsgestaltung und der Schulzufriedenheit der Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale

Entwicklung mit Vorsicht zu interpretieren⁵. Trotzdem erscheint es sinnvoll, neben Zusammenhängen zwischen der Unterrichtsgestaltung und dem Schülerverhalten auch Zusammenhänge zwischen der Unterrichtsgestaltung und der Schulzufriedenheit zu prüfen, denn neben kognitiven Lernzielen, für deren Erreichen ein gewisses Maß an aufgabenbezogenem Verhalten Voraussetzung ist, bestehen die Ziele der sonderpädagogischen Förderung im Bereich emotionale und soziale Entwicklung in besonderem Maße in der Förderung der sozialen Integration der Schüler (vgl. Kap. 6.2). Daher ist es aus inhaltlichen Gründen sinnvoll, zusätzlich zum Arbeitsverhalten die Zufriedenheit der Schüler mit ihrer sozialen Situation in der Klasse und ihre Einstellung zum Unterricht als Kriterium dafür hinzuzuziehen, welche Formen der Unterrichtsgestaltung empfehlenswert sein könnten. Eine Übersicht über die Ergebnisse gibt Tabelle 10.4.1.

Tabelle 10.4.1: Übersicht über Zusammenhänge zwischen der Unterrichtsgestaltung und der Schulzufriedenheit

Hypothese	Ergebnis
Hypothese 7.4.1: Schüler aus Klassen, in denen der Unterricht häufiger binnendifferenziert wird, sind zufriedener mit ihrer Situation in der Klasse als Schüler, in deren Unterricht die Aufgabenstellungen seltener differenziert werden.	Abgelehnt. Ein signifikanter Zusammenhang besteht nicht. Es gibt aber einen Zusammenhang zwischen der Binnendifferenzierung und dem Gefühl geärgert zu werden in der erwarteten Richtung.
Hypothese 7.4.2: Schüler, die im Unterricht häufig Mitentscheidungsmöglichkeiten haben, sind zufriedener mit ihrer Situation in der Klasse als Schüler, die nur selten ihren Lernprozess mitgestalten dürfen.	Abgelehnt. Ein signifikanter Zusammenhang besteht nicht. Es gibt aber einen Zusammenhang zwischen Mitentscheidungsmöglichkeiten in der Klasse und dem Wohlfühlen in der erwarteten Richtung.
Hypothese 7.4.3: Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, die einzeln sitzen, sind mit ihrer schulischen Situation weniger zufrieden als Schüler, die Sitznachbarn haben.	Abgelehnt. Ein signifikanter Zusammenhang besteht nicht. Es gibt aber einen Zusammenhang zwischen der Sitzordnung im Klassenraum und der Wahrnehmung geärgert zu werden bzw. dem Einsamkeitsgefühl. Die Richtung ist uneinheitlich.
Hypothese 7.4.4: Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen der Schulzufriedenheit und einem akzeptierenden, einführenden und klaren Klassenmanagement der Klassenlehrkraft.	Abgelehnt. Ein signifikanter Zusammenhang besteht nicht. Es gibt aber einen Zusammenhang zwischen dem Klassenmanagement der Klassenlehrkraft und dem Wohlfühlen und der Hilfsbereitschaft der Schüler. Die Richtung ist erwartungsgemäß.

Alle Hypothesen müssen aufgrund der Ergebnisse verworfen werden. Dies könnte dadurch bedingt sein, dass die Schulzufriedenheit mit sehr vielen Merkmalen der Unterrichts- und Schulsituation zusammenhängt und aus diesem Grund die Zusammenhänge zwischen den einzelnen Merkmalen des Unterrichts und der Schulzufriedenheit zu schwach sind, um trotz der geringen Stichprobengröße signifikant zu werden. Das bedeutet aber nicht, dass es keine Zusammenhänge gibt, denn Signifikanztests untersuchen den α -Fehler, d.h. die Wahrscheinlichkeit, mit der ein Zusammenhang irrtümlich als

⁵ Aus diesem Grund wurden Zusammenhänge zwischen der sonderpädagogischen Förderung und der Schulzufriedenheit nicht geprüft: Da nur ca. ein Drittel der beobachteten Unterrichtsstunden doppelt besetzt ist, tritt dieses Problem hier verschärft auf.

generalisierbar angenommen wird, nicht aber die Wahrscheinlichkeit, dass kein Zusammenhang besteht und dies generalisierbar ist (β -Fehler, vgl. Bortz 1993, S. 114 ff.). Deshalb werden im Folgenden die Ergebnisse zu den Hypothesen einzeln in der Reihenfolge der Hypothesen diskutiert, und es werden entsprechend der Darstellung der Ergebnisse (vgl. Kap. 9.4) auch nicht signifikante Zusammenhänge mit einem Wert von Kendall-Tau-b $> .20$ daraufhin untersucht, welche Anhaltspunkte sie bieten.

Hypothese 7.4.1, in der ein positiver Zusammenhang zwischen der Schulzufriedenheit und der Binnendifferenzierung vermutet wird, wird abgelehnt (vgl. Kap. 9.4). Es besteht aber ein nicht signifikanter negativer Zusammenhang zwischen dem Gefühl geärgert zu werden und der Differenzierung in der Klasse; d.h. wenn Binnendifferenzierung in der Klasse in mehr als zwei Stunden beobachtet wird, geben die Schüler seltener an, geärgert zu werden, als wenn Binnendifferenzierung nicht oder nur in einer Stunde beobachtet wird. Dieses Ergebnis zufriedenstellend zu erklären, ist sehr schwierig:

Eine mögliche Erklärung für den nicht signifikanten negativen Zusammenhang zwischen dem Gefühl, geärgert zu werden, und der Binnendifferenzierung wäre, dass Schüler, die häufiger an binnendifferenzierten Aufgabenstellungen arbeiten, mehr Erfolgserlebnisse haben, daher mit ihren Leistungen und ihrem Lernprozess zufriedener sind und daher weniger das Bedürfnis haben, Mitschüler zu ärgern. Dies würde den Annahmen des personenzentrierten Ansatzes entsprechen, nach denen die Akzeptanz der Bedürfnisse der Schüler zur Folge hat, dass diese sich selbst akzeptierender verhalten (vgl. Kap. 3.3.2). Gegen diese Erklärung spricht allerdings, dass die Zusammenhänge zwischen der Binnendifferenzierung und dem Wohlfühlen in der Klasse bzw. dem Streit haben äußerst schwach sind.

Eine zweite mögliche Erklärung ist, dass binnendifferenzierte Aufgabenstellungen sich zwar positiv auf das Schülerverhalten auswirken, aber für die Wahrnehmung der psychosozialen Situation in der Klasse, die sich ja primär auf Beziehungen zu Mitschülern bezieht, nicht relevant ist. Gegen diese Erklärung spricht aber, dass zumindest in der beobachteten Stichprobe gerade der Zusammenhang zwischen dem Gefühl, geärgert zu werden, und der Binnendifferenzierung vergleichsweise am stärksten ausgeprägt ist.

Eine dritte Erklärung für die zum Teil äußerst schwachen, nicht signifikanten Zusammenhänge zwischen der Differenzierung in der Klasse und den Variablen zur Schulzufriedenheit der Schüler wäre, dass es nicht genügt, Stunden mit und Stunden ohne Differenzierung zu vergleichen, sondern dass andere Faktoren wie z.B. die Differenzierungsform, die didaktische Qualität der differenzierten Aufgabenstellungen oder die Anpassung des Schwierigkeitsgrades an den Lernstand der Schüler eine wichtige Rolle spielen. Die Differenzierungsform konnte bei der Prüfung dieses Zusammenhanges nicht berücksichtigt werden (vgl. Kap. 8.2.4); die didaktische Qualität sowie die Passung der Aufgabenstellungen wurden nicht erhoben (vgl. Kap. 8.2.2.2). Für diesen Erklärungsversuch spricht aber, dass die Differenzierungsform zumindest mit dem *aufgabenbezogenen Verhalten* der Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung signifikant zusammenhängt (vgl. Kap. 9.3.2).

Weiterhin kann nicht ausgeschlossen werden, dass dieses Ergebnis auf Zufall beruht. Daher sind noch weitere Studien notwendig, um Zusammenhänge zwischen verschiede-

nen Variablen der Binnendifferenzierung und der psychosozialen Situation in der Klasse bzw. ihrer Wahrnehmung durch die Schüler vertieft zu klären.

Auch *Hypothese 7.4.2*, in der ein positiver Zusammenhang zwischen der Schulzufriedenheit und den Mitentscheidungsmöglichkeiten im Unterricht vermutet wird, wird abgelehnt. Es gibt aber einen nicht signifikanten Zusammenhang zwischen den Mitentscheidungsmöglichkeiten der Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung und dem Wohlfühlen in der Klasse, der entsprechend der Erwartungen positiv ist, d.h. Schüler aus Klassen, in denen in mehreren Stunden Mitentscheidungsmöglichkeiten eingeräumt werden, geben häufiger an, sich wohl in der Klasse zu fühlen als Schüler aus Klassen, in denen in maximal einer Stunde Mitentscheidungsmöglichkeiten beobachtet werden (vgl. Kap. 9.4).

Eine mögliche Erklärung für die fehlende Signifikanz und die zum Teil sehr schwachen Zusammenhänge ist, dass für die klassenbezogenen Werte nicht zwischen unterschiedlichen *Arten* von Mitentscheidungsmöglichkeiten (z.B. Reihenfolge der Aufgaben, Wahlmöglichkeiten im organisatorischen Bereich, Wahlmöglichkeiten im inhaltlichen Bereich) unterschieden wird. Für den Zusammenhang zwischen dem aufgabenbezogenen Verhalten der Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung und den Mitentscheidungsmöglichkeiten (vgl. Kap. 9.3.2, 10.3.2) ist die Art der Mitentscheidungsmöglichkeiten wichtig, dies könnte auch für die Variablen der Schulzufriedenheit der Fall sein.

Eine weitere mögliche Erklärung für die fehlende Signifikanz zwischen den Mitentscheidungsmöglichkeiten in der Klasse und den Variablen zur Schulzufriedenheit der Schüler ist auch hier die möglicherweise geringe didaktische Qualität der Wahlalternativen bzw. deren geringe Attraktivität für Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. Dies hätte zur Folge, dass die Mitentscheidungsmöglichkeiten den Bedürfnissen der Schüler nicht gerecht werden und im Sinne des personenzentrierten Ansatzes (vgl. Kap. 3.3) nicht wirksam würden, um bedeutsames Lernen anzuregen. In der vorliegenden Untersuchung wurden die didaktische Qualität und die Attraktivität nicht erfasst (vgl. Kap. 8.2.2.2).

Der nicht signifikante Zusammenhang zwischen dem Wohlfühlen und den Wahlmöglichkeiten, der innerhalb der Stichprobe vergleichsweise am wenigsten schwach ist, weist aber darauf hin, dass das Ergebnis auch durch die kleine Stichprobe erklärbar wäre. Das würde bedeuten, dass ein Unterricht, in dem die Schüler die Möglichkeit haben eigene Entscheidungen zu treffen, zwar auch den Bedürfnissen von Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung durchaus besser angepasst sein könnte als ein Unterricht, in dem sie diese Möglichkeit nicht haben, dass aber zusätzlich ein ganzes Bündel von weiteren Faktoren die Schulzufriedenheit beeinflusst⁶ und daher dieser Zusammenhang nur relativ schwach ist. Um diese Vermutung zu überprüfen, sind weitere Untersuchungen notwendig.

6 Obwohl nur ein Zusammenhang festgestellt wird, wird hier eine Kausalität behauptet: Weil die Schüler mitentscheiden dürfen, fühlen sie sich in ihrer Klasse wohler. Diese ist aus den Daten nicht ableitbar, aber die gegenteilige Kausalitätsrichtung – weil sich die Schüler in höherem Maße wohl fühlen, bekommen sie mehr Mitentscheidungsmöglichkeiten im Unterricht – ist mit den Erklärungstheorien kaum begründbar.

Hypothese 7.4.3, in der vermutet wird, dass eine Sitzordnung, mit der Kooperation ermöglicht wird, positiv mit der Schulzufriedenheit und der Eingebundenheit in das informelle System der Klasse zusammenhängt, wird ebenfalls abgelehnt. Die gefundenen nicht signifikanten Zusammenhänge zu dieser Hypothese weisen darauf hin, dass zumindest die für die vorliegende Untersuchung beobachteten Schüler sich umso häufiger geärgert und umso seltener einsam fühlen, je mehr Sitznachbarn sie haben.

Die fehlenden Zusammenhänge könnten zum einen damit erklärt werden, dass die Schüler an Einzelplätzen insbesondere in einem stark lehrerzentrierten Unterricht nicht so stark in ihrer Interaktion eingeschränkt sind wie zunächst angenommen und daher andere Faktoren wichtiger sind. Für diese Vermutung sprechen auch die Ergebnisse zu den Mitschülerreaktionen, denen zufolge keine Zusammenhänge zwischen den Mitschülerreaktionen bzw. den Hilfestellungen und der Anzahl der Sitznachbarn bestehen (vgl. Kap. 9.3.1).

Im Gegensatz dazu deuten die nicht signifikanten Ergebnisse aber an, dass ein Einzelplatz zumindest für die beobachteten Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung zwar einerseits einen Schutz vor Ärgereien durch die Mitschüler darstellt, subjektiv andererseits aber auch einen höheren Grad an Isolation bedeutet. Hier besteht noch Klärungsbedarf, der in weiteren Studien untersucht werden müsste.

Hypothese 7.4.4, derzufolge ein akzeptierendes, einführendes und klares Klassenmanagement positiv mit der Zufriedenheit der Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung zusammenhängt, wird ebenfalls abgelehnt. Allerdings bestehen erwartungsgemäße nicht signifikante Zusammenhänge zwischen dem Wohlfühlen und dem Klassenmanagement der Klassenlehrkräfte sowie zwischen der Hilfsbereitschaft und dem Klassenmanagement: Schüler von Klassenlehrkräften mit einem günstigen Klassenmanagement fühlen sich häufiger in ihrer Klasse wohl und helfen lieber anderen Kindern als Schüler von Klassenlehrkräften mit einem ungünstigen Klassenmanagement (vgl. Kap. 9.4).

Die Ablehnung dieser Hypothese bildet einen Widerspruch zu anderen Forschungsergebnissen, nach denen ein akzeptierender, einführender Unterrichtsstil einen positiven Einfluss auf die Zufriedenheit der Schüler zum Unterricht hat (vgl. Wittern/ Tausch 1983; Kap. 5.3.6). Eine Erklärung für diesen Widerspruch wäre, dass die Stichprobe zu klein ist bzw. die beobachteten Klassenlehrkräfte hinsichtlich des Klassenmanagements zu homogen sind – 82% der Schüler haben eine Klassenlehrkraft mit günstigem Klassenmanagement.

Eine zweite Erklärung wäre, dass der verwendete Beobachtungsbogen nicht in ausreichendem Maße zwischen einem freundlichen, akzeptierenden, klaren und dabei dominanten Klassenmanagement auf der einen und einem einführenden, akzeptierenden und schülerzentrierten Klassenmanagement auf der anderen Seite differenziert, da Schülerzentriertheit nicht als Merkmal des Klassenmanagements, sondern in Form der Mitentscheidungsmöglichkeiten als Merkmal der Unterrichtsmethodik erfasst wird. Die Untersuchung von Mayr u.a. (1991; vgl. Kap. 5.3.6) weist aber darauf hin, dass die in dieser Untersuchung verwendeten Variablen des Klassenmanagements die Voraussetzung für ein Klassenmanagement bilden, das die Schüler in Konfliktsituationen einbezieht. Zumindest diese Voraussetzung trifft für den überwiegenden Teil der in der vorliegenden

Untersuchung beobachteten Lehrkräfte zu. Inwiefern der zweite Schritt, die Schüler in Konfliktlösungen einzubinden, von den beobachteten Lehrkräften verwirklicht wird, kann nicht beurteilt werden, denn dieser Schritt hätte längerfristige Beobachtungen erfordert. Die Ergebnisse zur Öffnung des Unterrichts und zur Reaktion von Mitschülern bei Unterrichtsstörungen weisen aber darauf hin, dass dieser Schritt nur in geringem Maße verwirklicht wird.

Eine dritte Erklärung wird durch die nicht signifikanten Zusammenhänge innerhalb der Stichprobe nahegelegt: Demnach könnte das Klassenmanagement der Klassenlehrkräfte entsprechend der Begründung von Hypothese 7.4.4 zwar mit generellen bzw. unterrichtsbezogenen Aussagen zur Schulzufriedenheit zusammenhängen und auch die – vermutlich unterrichtsbezogene – Hilfsbereitschaft der Schüler anregen. Für die Wahrnehmung der Peer-Beziehungen könnte das Klassenmanagement der Lehrkräfte dagegen im Vergleich zu anderen Faktoren relativ wenig relevant sein. Die Daten der vorliegenden Untersuchung geben für diesen Erklärungsversuch nur Hinweise, sie bestätigen oder widerlegen ihn nicht. Hier besteht ebenfalls noch weiterer Untersuchungsbedarf.

Insgesamt weisen die Ergebnisse darauf hin, dass die Zufriedenheit mit der psychosozialen Situation in der Klasse in geringerem Maße mit methodischen Aspekten der Unterrichtsgestaltung zusammenhängt als zunächst angenommen. Dies könnte so interpretiert werden, dass die Schulzufriedenheit mit sehr vielen Merkmalen der Unterrichts- und Schulsituation zusammenhängt und aus diesem Grund die Zusammenhänge zwischen den einzelnen Merkmalen des Unterrichts und der Schulzufriedenheit zu schwach sind, um trotz der geringen Stichprobengröße signifikant zu werden, es könnte aber auch sein, dass wider Erwarten tatsächlich keine Zusammenhänge bestehen. Die nicht signifikanten Ergebnisse weisen aber darauf hin, dass die in der vorliegenden Untersuchung beobachteten Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung sich seltener geärgert fühlen, wenn die Aufgaben häufig binnendifferenziert werden, dass sie sich in ihrer Klasse wohler fühlen, wenn sie häufiger Mitentscheidungsmöglichkeiten haben und dass ein Einzelplatz für sie ambivalent ist: Einerseits stellt er einen Schonraum vor Ärgereien durch die Mitschüler dar, andererseits bedeutet er auch eine Isolation. Die Ergebnisse zum Klassenmanagement weisen zudem darauf hin, dass zumindest in der vorliegenden Stichprobe ein aufmerksames und klares, aber gleichzeitig wertschätzendes und verständnisvolles Klassenmanagement zwar einerseits mit einer erhöhten Hilfsbereitschaft zusammenhängt, außerdem geben Schüler von Lehrkräften mit einem solchen Klassenmanagement häufiger als andere Schüler an, sich in der Klasse wohl zu fühlen. Andererseits gibt es aber auch Hinweise darauf, dass ein solches Klassenmanagement nicht oder sogar negativ mit der Zufriedenheit mit den Peer-Beziehungen zusammenhängen könnte. Diese Ergebnisse sind wegen der fehlenden Signifikanz nicht verallgemeinerbar, können aber Anregungen für weitere Studien geben.

10.5 Aussagebereich der Untersuchung

In der Diskussion der Hypothesen wurden bereits einige methodische Probleme diskutiert. Im Folgenden wird zusammenfassend noch einmal reflektiert, mit welchen Verzerrungen aufgrund des Designs gerechnet werden muss, um dann den Aussagebereich der vorliegenden Untersuchung abstecken zu können.

Forschungsmethodische Probleme, die mit der gewählten Informantengruppe (passiv teilnehmende Beobachter, vgl. Kap. 8.1.2) zusammenhängen, können eingeteilt werden in Probleme, die aus der *selektiven Wahrnehmung* der Beobachter resultieren, und Probleme, die sich aus der Anwesenheit der Beobachter im Feld (*reaktive Effekte*) ergeben (vgl. Atteslander 2003, S. 113f.).

Die *Selektivität der Wahrnehmung* entsteht durch die Vorerfahrungen und die Alltagstheorien der Beobachter. Sie äußert sich beispielsweise „in der Überbetonung von nachvollziehbaren Ereignissen und im Übersehen von Selbstverständlichkeiten“ (Atteslander 2003, S. 114). Auch bei der Verschriftung der Beobachtungen ist mit Datenverlust zu rechnen. Dies gilt für strukturierte Beobachtungen noch verstärkt, da im Gegensatz zu unstrukturierter Beobachtung festgelegt ist, was beobachtet werden soll und was nicht (vgl. Atteslander 2003, S. 97). Daher besteht das Problem, dass die Wahrnehmung des Unterrichtsgeschehens durch die Perspektive der strukturierten Aufzeichnungen überformt wird. Es ist zu vermuten, dass dies auch die freien Aufzeichnungen der Beobachter beeinflusst.

Weiterhin muss aufgrund der selektiven Wahrnehmung mit systematischen Beobachtungsfehlern gerechnet werden. So muss zum Beispiel damit gerechnet werden, dass die Beobachter das Schülerverhalten im Unterricht mit einer Lehrkraft, die ihnen methodisch kompetent erscheint, als positiver beurteilen als sie es tun würden, wenn sie die Lehrkraft nicht wahrnehmen würden (logischer Fehler, vgl. Nauck 1992, S. 59 ff. bzw. Martin/ Wawrinowski 1991, S. 100f.). Weitere Beobachtungsfehler sind die Neigung, zu milde zu urteilen, Einflüsse der zeitlichen Reihenfolge und der Halo-Effekt, bei dem ein Merkmal der zu beobachtenden Person oder Situation für weitere Urteile leitend ist und andere Merkmale gewissermaßen überstrahlt. Durch die möglichst genaue Operationalisierung des Schüler- und des Lehrerverhaltens und die unterschiedliche Fokussierung der Beobachter wird versucht, diesen Problemen entgegenzuwirken (vgl. Feger/ Graumann 1983, S. 104 ff.; Schnell u.a. 2005, S. 401). Insbesondere hinsichtlich des Umgangsstils der Lehrkräfte, der nicht operationalisiert ist, kann eine Tendenz zur Milde aber nicht völlig ausgeschlossen werden.

Reaktive Effekte, d.h. die Beeinflussung des Beobachtungsfeldes durch die Beobachter durch die – wenn auch in der vorliegenden Untersuchung möglichst passive – Teilnahme der Beobachter im Feld können ebenfalls nicht ausgeschlossen werden (vgl. Feger/ Graumann 1983, S. 120 ff.; Atteslander 2003, S. 115). Wie bedeutend diese sind, ist strittig; In der Literatur wird darauf hingewiesen, dass diese Effekte nicht gravierend sind und meistens nur in der Anfangsphase einer Beobachtung auftreten (vgl. Schnell u.a. 2005, S. 403). Die Beobachter der vorliegenden Untersuchung sind durch frühere Besuche in den Klassen bekannt, sodass Anfangsreaktionen in den meisten Fällen ausgeschlossen werden können, und Schüler wie Lehrkräfte sind durch die Doppelbesetzung

gen und durch die Erstellung von Fördergutachten die Anwesenheit weiterer Erwachsener im Unterricht gewohnt.

Mit längerfristigen Veränderungen im Untersuchungsfeld durch die Beobachtung ist vor allem dann zu rechnen, wenn „den Beobachteten bewusst ist, Ziel von Forschungsinteressen zu sein und wenn gleichzeitig die Konsequenzen des Forschungskontaktes von den Beobachteten als bedeutsam für sich selbst eingeschätzt werden“ (Schnell u.a. 2005, S. 403; vgl. Feger/ Graumann 1983, S. 122). Dies trifft vermutlich auf die Lehrkräfte deutlich stärker zu als auf die Schüler, da sie in ihrem Berufsverständnis und ihrem beruflichen Selbstbild angesprochen sind – beispielsweise konstatieren Tausch und Tausch, dass Lehrkräfte oft deutlich freundlicher zu den Schülern sind, wenn Beobachter anwesend sind, als sonst (vgl. Tausch/ Tausch 1998, S. 226)⁷. Insbesondere hinsichtlich des Klassenmanagements kann ein Einfluss der Beobachter nicht ausgeschlossen werden (vgl. Kap. 10.2.3), zumal Disziplinprobleme bei Lehrkräften als sozial besonders unerwünscht gelten. Hinsichtlich der Unterrichtsmethodik liegen dagegen Vergleichsdaten vor, die mit einer ähnlichen Forschungsmethodik erhoben wurden (vgl. Kap. 10.2.1); daher kann davon ausgegangen werden, dass der Einfluss der Beobachter auf die in der vorliegenden Untersuchung erhobenen Daten und auf die Vergleichsdaten ähnlich hoch und somit irrelevant ist.

Ein gewisses Maß an *positiver Selektivität der Stichprobe* ist besonders bezüglich des Klassenmanagements nicht völlig auszuschließen. Allerdings wurde der Unterricht von *allen* Lehrkräften, die im Untersuchungsbezirk in den entsprechenden Klassenstufen Grundschulklassen mit Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung unterrichten, beobachtet. Hinzu kommt, dass es in Berlin nur in wenigen Fällen möglich ist, Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung in Sondereinrichtungen zu überweisen (vgl. Kap. 6.3; 6.4). Daher müssen prinzipiell alle Grundschulen integrativ arbeiten. Die Gefahr einer Verzerrung der Ergebnisse durch die Selektivität der Stichprobe ist daher als eher gering einzuschätzen (vgl. Kap. 10.2.3).

Ein weiteres Problem ist, welche *Kriterien für die Erfassung des Fördererfolges* gewählt werden (vgl. Kap. 6.2; Levin/ Arnold 2005b, S. 228). Für die vorliegende Untersuchung wurde das Aufmerksamkeitsverhalten der Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung als Kriterium gewählt – in dem Bewusstsein, dass dies nicht mit dem Fördererfolg insgesamt gleichzusetzen ist, zumal hier nur sehr schwer zwischen interessiertem, aufmerksamem Verhalten und passiv-(über)angepasstem Verhalten zu unterscheiden ist. Dieses Merkmal hat andererseits aber den Vorteil, dass es selbst ein Element des beobachteten Unterrichtsgeschehens ist und mit diesem in einem direkten Zusammenhang steht. Weitere Ziele des gemeinsamen Unterrichts mit Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung bestehen erstens im

7 Allerdings ist diese Feststellung von Tausch und Tausch aus zwei Gründe sehr kritisch zu sehen: Erstens beziehen sie sich nicht auf empirische Studien zur Messung dieses Effekts, sondern auf die eigenen Eindrücke in der Unterrichtsbeobachtung. Zweitens ist es fraglich, wie dieser Eindruck überhaupt entstanden ist, denn es ist nur schwer möglich, die Freundlichkeit der Lehrkräfte zu beurteilen ohne zumindest in Form einer Videokamera anwesend zu sein – es sei denn, die Schüler würden dazu befragt, aber dies ginge über einen reinen „Eindruck“ hinaus.

Erreichen von leistungsbezogenen Zielen und zweitens im Erwerb von emotionalen und sozialen Kompetenzen, einschließlich der sozialen Integration in die Lerngruppe (vgl. Kap. 6.2).

Leistungsbezogene Ziele wurden im Projekt emsoz aus Kapazitätsgründen nicht objektiv erfasst, sondern anhand von subjektiven Einschätzungen der Klassen- und Förderlehrkräfte gemessen (Fragebogen zur Fördersituation für Klassen- und Förderlehrer, FFS, vgl. Levin/ Arnold 2005b, S. 242). Allerdings liegen zwischen der Erhebung dieser Einschätzungen und den Unterrichtsbeobachtungen relativ lange Zeiträume, da die Einschätzungen der Lehrkräfte zu Beginn und am Ende der Untersuchung erhoben wurden, und da in einigen Klassen während des Projektzeitraumes die Klassen- und die Förderlehrkräfte wechselten, sodass die Einschätzungen von verschiedenen Personen und auch nicht immer von den Lehrkräften, deren Unterricht beobachtet wurde, vorgenommen wurden. Außerdem ist fraglich, inwiefern die subjektiven Urteile der unterschiedlichen Lehrkräfte hinreichend gut miteinander vergleichbar sind. Aus diesen Gründen ist es problematisch, diese Daten mit der Unterrichtsbeobachtung zu verknüpfen. In der SCHOLASTIK-Studie wird aber belegt, dass aufgabenbezogenes, aktives Arbeitsverhalten zumindest mit dem Leistungszuwachs in Mathematik und Rechtschreibung positiv zusammenhängt (vgl. Helmke/ Weinert 1997b, S. 248). Das Arbeitsverhalten wird in der vorliegenden Untersuchung erfasst (s.o.).

Die *soziale Integration* der Kinder mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung und ihre subjektive Zufriedenheit mit ihrer sozialen Situation in der Klasse wurde im Projekt emsoz anhand von soziometrischen Erhebungen und Befragungen zum Wohlfühlen in der Klasse jährlich erhoben (vgl. Preuss-Lausitz 2005b). Mit diesen Daten werden die Ergebnisse der Unterrichtsbeobachtung dann verknüpft, wenn vor dem Hintergrund der Erklärungstheorien hierzu sinnvolle Hypothesen aufgestellt werden können. Die Aussagefähigkeit dieser Verknüpfungen ist aber durch den punktuellen Charakter der Unterrichtsbeobachtung eingeschränkt (vgl. Kap. 10.4).

Eine weitere Grenze von Beobachtungsverfahren, die offenbar so selbstverständlich ist, dass sie in der Literatur nicht weiter thematisiert wird, ist die, dass mit Beobachtungen nur motorisches Verhalten beobachtet werden kann. Alltagstheorien der Beteiligten, Wahrnehmungsmuster, Gefühle oder Einstellungen können nicht beobachtet werden. Entsprechend kann über diese in der vorliegenden Untersuchung keine Aussage gemacht werden.

Ein *Problem der statistischen Auswertung* kann darin gesehen werden, dass sehr viele Signifikanztests durchgeführt werden und daher das Risiko, irrtümlich Zusammenhänge anzunehmen, steigt (vgl. Stelzl 1982, S. 115). Aufgrund der unterschiedlich großen Anzahl der Felder in den Kreuztabellen ist es außerdem schwierig, für die nominalskalierten Variablen ein Maß für die Stärke der Zusammenhänge anzugeben, da die Höhe des Kontingenzkoeffizientes, der prinzipiell für nominalskalierte Daten geeignet wäre, u.a. von der Anzahl der Felder abhängig ist (vgl. Bortz 1989, S. 286f.). Allerdings werden die meisten Tests mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 0,1% oder weniger signifikant, sodass das Risiko einer irrtümlichen Annahme der Hypothese dennoch gering ist.

Ein weiteres Problem der Auswertung ist, dass in der Untersuchung *mehrere Ebenen* bestehen: Die Ebene der Klassen, die Ebene der beobachteten Personen (pro Klasse bis

zu vier Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung und bis zu vier unterschiedliche Lehrkräfte), die Ebene der Unterrichtsstunden (in der Regel vier pro Klasse) und die Ebene der beobachteten Zeiteinheiten. Die Ergebnisse zum Zusammenhang zwischen der Unterrichtsmethodik bzw. der Organisation der Förderung beziehen sich zum überwiegenden Teil auf die beobachteten Zeiteinheiten. Dies hat den Vorteil, dass relativ genau berücksichtigt werden kann, welches Schülerverhalten unter welcher Bedingung beobachtet wird. Der Nachteil ist, dass damit gerechnet werden muss, dass Effekte, die auf der Zugehörigkeit zu einer Schulklasse bzw. Unterrichtsstunde beruhen, nicht berücksichtigt werden, sodass damit zu rechnen ist, dass die Klasseneffekte die Ergebnisse konfundieren (vgl. Stelzl 1982, S. 56 ff.). Die Aussagen, die hier gemacht werden, beziehen sich jedoch nicht auf die beobachteten Klassen bzw. Lehrkräfte, sondern die Fragestellung ist, unter welchen Bedingungen sich die Schüler in welchem Ausmaß aufgabenbezogen verhalten. Daher wird dieses Problem in Kauf genommen.

Insgesamt sind die Erfahrungen mit dem Protokollbogen positiv. Trotz einer relativ kurzen Beobachterschulung ist die Übereinstimmung der Beobachter zufriedenstellend (vgl. Kap. 8.4), und der Bogen ist in der Beobachtungssituation gut handhabbar. Besonders bewährt hat sich die Kombination des Beobachtungsrasters mit freien Aufzeichnungen. Dadurch können auch im Kategorienraster nicht vorgegebene Ereignisse erfasst und ggf. nachträglich eingeordnet werden. Auch zur Einschätzung der Ergebnisse der quantitativen Auswertung sind die freien Aufzeichnungen hilfreich, da auf ihrer Grundlage Fallstudien durchgeführt werden können. Deutlich bewährt hat sich überdies, die Öffnung von Unterricht sowohl in Form der Verwendung der etablierten Methoden des offenen Unterrichts als auch in Form von Mitentscheidungsmöglichkeiten für die Schüler zu beobachten, da die Öffnung von Unterricht graduell ist und außerdem nicht immer im Rahmen der etablierten Methoden stattfinden muss. Mit der gewählten Vorgehensweise können auch Entscheidungsmöglichkeiten für die Schüler erfasst werden, die in ansonsten eher lehrerzentrierte Arbeitsformen eingebunden werden.

Die Möglichkeiten dessen, was sich mit zwei Beobachtern sinnvoll erfassen lässt, werden mit diesem Bogen ausgeschöpft. Allerdings scheint entgegen der Annahmen, die der Konzeption des Beobachtungsbogens zugrundeliegen (vgl. Kap. 8.2.1), ein minutengenaues Protokollieren trotz der Vielzahl der Beobachtungskategorien durchaus möglich, denn einige Beobachter haben grundsätzlich minutengenaue Zeitlinien in das Raster gezeichnet. Daher wäre bei weiteren Anwendungen des Bogens zu erwägen, das 5-Minuten-Raster durch ein 1-Minuten-Raster zu ersetzen. Bei der Interpretation der Ergebnisse ist dann aber zu berücksichtigen, dass die Stichprobe bei gleicher Anzahl beobachteter Unterrichtsstunden massiv vergrößert wird. Dies bedeutet, dass Zusammenhänge eher als signifikant eingeschätzt werden. Günstig wäre außerdem, die Beobachtungen um Videoaufnahmen zu erweitern, um auf diese Weise die Datenbasis für qualitative Analysen zu verbessern.

In dieser Untersuchung werden Aussagen darüber getroffen, inwieweit der beobachtete Unterricht methodisch so gestaltet wird, wie es den Empfehlungen der Unterrichtsforschung entspricht und welche Konfliktpräventions- und -interventionsstrategien angewendet werden (vgl. Kap. 10.2). Weiterhin werden Aussagen dazu getroffen, inwieweit

es Zusammenhänge zwischen den methodischen Entscheidungen der Lehrkräfte, der Organisation der sonderpädagogischen Förderung bzw. ihrem Klassenmanagement und dem unmittelbaren Verhalten der Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung bzw. ihrer Schulzufriedenheit gibt (vgl. Kap. 10.3; 10.4). Aus diesen Ergebnissen werden Empfehlungen für den gemeinsamen Unterricht mit dieser Schülergruppe abgeleitet (vgl. Kap. 11). Die Aussagen zu Zusammenhängen zwischen der Unterrichtsgestaltung und der Zufriedenheit der Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung mit ihrer psychosozialen Situation in der Klasse und ihrer Hilfsbereitschaft sind aber aufgrund der relativ geringen Anzahl der Unterrichtsstunden, die pro Klasse beobachtet wurden (vgl. Kap. 8.3.2) eher als Hinweise zu verstehen, denen in weiteren Forschungsarbeiten nachgegangen werden sollte.

10.6 Offene Fragen

Offen bleiben müssen zunächst einmal Fragen dieser Untersuchung, die deshalb nicht beantwortet werden können, weil die entsprechenden Merkmale in der Praxis zu selten beobachtet werden konnten. Das betrifft besonders folgende Fragen:

- Welche Zusammenhänge gibt es zwischen organisierter Partner- oder Gruppenarbeit und dem Verhalten von Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung?
- Welche Zusammenhänge gibt es zwischen Bewegungspausen und dem Verhalten der Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung?

Weiterhin bleiben alle Fragen zu *Zusammenhängen zwischen der Schulzufriedenheit von Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung und der Unterrichtsgestaltung* letztendlich offen, da diesbezüglich in der vorliegenden Untersuchung zwar Zusammenhänge innerhalb der Stichprobe bestehen, diese jedoch nicht signifikant sind. Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung geben Hinweise darauf, dass zur Beantwortung dieser Fragen noch genauer zwischen der Zufriedenheit mit den Peer-Beziehungen innerhalb der Klasse und der Zufriedenheit mit dem Unterricht unterschieden werden sollte. Insbesondere folgende Fragen sind für weitere Untersuchungen vielversprechend:

- Welche Rolle spielt die Unterrichtsmethodik, insbesondere Binnendifferenzierung und Mitentscheidungsmöglichkeiten, für die Peer-Beziehungen in der Klasse? Wie können Peer-Beziehungen im Unterricht gefördert werden?
- Wie hängen das Klassenmanagement bzw. der Umgang mit kleinen Disziplininkonflikten im Unterricht und die Peer-Beziehungen in der Klasse zusammen?
- Wird ein Einzelplatz von Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung (und von anderen Schülern) eher als Privileg bzw. Schutz oder eher als Isolation wahrgenommen? Sind die Kooperationsmöglichkeiten tatsächlich beeinträchtigt – und wenn ja, in welchem Ausmaß bzw. unter welchen Bedingungen nicht?
- Welche Merkmale der Unterrichtsgestaltung sind für die Zufriedenheit der Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung mit dem Unterricht wichtig?

Fragen zur *Durchführung geöffneter Unterrichtsformen* bleiben zum Teil ebenfalls offen, da durch die gewählten Operationalisierungen der Fokus auf die verwendeten Unterrichtsformen eingeschränkt wurde sowie darauf, in welchen Bereichen Mitentscheidungsmöglichkeiten bestehen. Dies ist dem Umstand geschuldet, dass die vorliegende Arbeit nicht zum Ziel hat, geöffnete Unterrichtsformen zu untersuchen, sondern generell zu erheben, wie Unterricht mit Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung gestaltet wird und wie die Schüler auf die Unterrichtsgestaltung reagieren. Aufgrund der Ergebnisse zu den Zusammenhängen zwischen Mitbestimmungsmöglichkeiten und dem Schülerverhalten wären daher folgende Fragestellungen interessant:

- Wie sollten geöffnete Unterrichtsformen eingeführt werden, um gerade auch im gemeinsamen Unterricht mit Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung erfolgreich zu sein?
- Wie erleben Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung Mitentscheidungsmöglichkeiten im Unterricht?
- Gibt es Bedingungen für eine erfolgreiche Umsetzung geöffneter Unterrichtsformen, die in der vorliegenden Studie nicht erhoben wurden, z.B. die Anzahl oder Art der Wahlalternativen, die Art der Lerninhalte oder die Art des Zugangs zum Unterrichtsstoff?

Die *didaktische Qualität der Aufgabenstellungen* und deren Auswirkung auf Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung konnte im Rahmen dieser Arbeit jenseits von Mitentscheidungsmöglichkeiten und Binnendifferenzierung ebenfalls nicht berücksichtigt werden, denn um diese beurteilen zu können, wären deutlich mehr Informationen über die Lerngruppen notwendig gewesen als im Projekt erhoben wurden. Dies betrifft beispielsweise folgende Fragen:

- Wie häufig ist der Schwierigkeitsgrad für die jeweiligen Schüler wirklich angemessen – vor allem bei der Arbeit an differenzierten Aufgabenstellungen?
- Welche Merkmale von Aufgabenstellungen (Passung der Schwierigkeit, Art der Bearbeitung, inhaltliche Aspekte usw.) hängen bei Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung mit der Motivation zusammen?
- Welche Bedeutung haben die Lerninhalte für die Schüler? Gibt es Zusammenhänge zwischen dem Verhalten der Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung und der Bedeutung der Lerninhalte?

Ähnliches gilt für die *Berücksichtigung verschiedener Lernkonzepte*, z.B. rezeptives, problemlösendes, handlungsorientiertes, kooperatives oder entdeckendes Lernen sowie Zusammenhänge zwischen unterschiedlichen Lernkonzepten und dem Verhalten von Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. Inwieweit diese Lernkonzepte soweit operationalisierbar sind, dass sie mit Hilfe von Unterrichtsbeobachtungen erfasst werden können, ist allerdings fraglich. Zur Erforschung dieser Fragestellungen sind daher vermutlich andere Erhebungsmethoden sinnvoll, z.B. das Schreiben von Unterrichtstagebüchern oder methodischen Reflexionen durch die Lehrkräfte. Auch qualitative Auswertungen könnten hier zunächst sinnvoll sein. Gefragt werden könnte:

- Welche Lernkonzepte werden in der Unterrichtspraxis berücksichtigt?

- Welche Zusammenhänge bestehen zwischen dem Verhalten bzw. den Lernleistungen von Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung und den unterschiedlichen Lernkonzepten?
- Wie können erfolgreiche Lernkonzepte in der Praxis implementiert werden?

Lernpartnerschaften oder Tutoresysteme in Klassen mit Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung sind bisher nicht untersucht; auch in der allgemeinen Literatur zur Unterrichtsforschung konnten nur wenige Studien zu diesem Thema aus dem deutschsprachigen Raum gefunden werden (vgl. Kap. 4.5; 5.3.4). Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wird die Einrichtung von Lernpartnerschaften ebenfalls nicht erhoben. Statt dessen wird die Fragestellung breiter gefasst und untersucht, ob für die Schüler die Möglichkeit oder die Notwendigkeit zur Kooperation besteht. Zumindest Arbeitsformen, in denen die Kooperation von Schülern untereinander ein Teil der Aufgabenstellung ist, konnten nur sehr selten beobachtet werden (vgl. Kap. 10.2.1). Da aber ein deutlicher Zusammenhang zwischen der Anwesenheit von zwei Lehrkräften im Unterrichtsraum und dem aufgabenbezogenen Verhalten der Schüler besteht, wären folgende Fragen interessant:

- Gibt es Zusammenhänge zwischen Lernpartnerschaften und dem Verhalten von Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung?
- Welche Bedingungen müssen beachtet werden, wenn Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung beteiligt sind, um eine konstruktive Zusammenarbeit der Schüler zu ermöglichen und zu unterstützen?

Wenn die in dieser Studie vermutete Erklärung stimmt, dass der Zusammenhang zwischen der Anwesenheit zweier Lehrkräfte und dem aufgabenbezogenen Schülerverhalten dadurch verursacht ist, dass die Schüler schnell Hilfe bekommen können, wäre ein positiver Zusammenhang auch zwischen Lernpartnerschaften und dem Schülerverhalten wahrscheinlich. Vermutlich muss diese Vermutung im Rahmen gezielter Unterrichtsversuche überprüft werden, da die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung zur Kooperation der Schüler untereinander als Hinweis darauf interpretiert werden können, dass Lernpartnerschaften in der schulischen Praxis nur selten eingerichtet werden.

Analysen der Interaktion der Schüler untereinander wurden aufgrund des quantitativ ausgerichteten Designs dieser Studie und des Fokus auf der Unterrichtsgestaltung der Lehrkräfte nicht durchgeführt. Auch hier besteht noch Forschungsbedarf, beispielsweise um folgende Fragen beantworten zu können:

- Unter welchen Bedingungen können Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung Kooperationsmöglichkeiten auch dann nutzen, wenn sie nicht durch die Aufgabenstellung notwendig sind?
- Welche Bedingungen sind für eine erfolgreiche Kooperation von Schülern untereinander hilfreich?

Fragen, die die *Schulstruktur und die Schulorganisation* betreffen, wurden in dieser Arbeit ebenfalls nicht angesprochen, da sich die Fragestellung auf die Gestaltung des Unterrichts innerhalb der bestehenden Strukturen bezieht. Auch in diesem Bereich besteht Forschungsbedarf (vgl. Kap. 6.1):

- Wie entwickeln sich bei möglichst gleichen Ausgangsbedingungen die Schulleistungen der Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwick-

lung im gemeinsamen Unterricht im Vergleich zu denen in Sonderschulen für diese Zielgruppe? Für den Förderschwerpunkt Lernen gibt es diesbezüglich bereits Untersuchungen, nicht aber für den Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung (vgl. Kap. 6.1; Haeberlin 2002; Wocken 2005).

- Wie entwickelt sich das Sozial- und Arbeitsverhalten der Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung im gemeinsamen Unterricht im Vergleich zu dem von Schülern mit ähnlichen Ausgangsbedingungen in Sonderschulen für diese Zielgruppe? Zu solchen Zusammenhängen ist bezogen auf Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung bisher ebenfalls nichts bekannt.

Auch Fragen zur Evaluation von außerunterrichtlichen Konzepten, die soziales Lernen zum Ziel haben (vgl. Textor u.a. 2005), sowie zu speziellen Förderkonzepten für Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, die im gemeinsamen Unterricht sind, werden in der vorliegenden Studie nicht untersucht. Hinsichtlich der Evaluation spezieller Förderkonzepte muss berücksichtigt werden, dass es abgesehen von Empfehlungen zur Verhaltensmodifikation und vom entwicklungspädagogischen Unterricht (vgl. Kap. 9.2.2), der in Berlin auch in Grundschulen angewendet wird, nur sehr wenige Konzepte für den Unterricht mit Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung gibt, die auch im gemeinsamen Unterricht mit wenig zusätzlichem Aufwand über einen längeren Zeitraum anwendbar sind. Es besteht somit vor allem zunächst Entwicklungsbedarf.

Völlig unklar ist außerdem, ob und welche Auswirkungen der gemeinsame Unterricht mit Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung für die Mitschüler hat, insbesondere im Fall externalisierender Verhaltensauffälligkeiten (vgl. Kap. 6.1). Besonders Fragen

- zu Auswirkungen der Integration von Schülern mit diesem Förderschwerpunkt auf die Schulleistungen und die Schulzufriedenheit der Mitschüler und
- nach günstigen oder ungünstigen bildungspolitischen, schulorganisatorischen und unterrichtlichen Bedingungen für die soziale Integration in die Peer-Group

wären hier relevant. Die Ergebnisse aus der Integrationsforschung zeigen, dass die Schulleistungen und die Schulzufriedenheit der Mitschüler in Integrationsklassen ähnlich oder sogar günstiger als in nicht integrativen Klassen sind (vgl. Feyerer 1998; Preuss-Lausitz 2002). Es wäre sinnvoll, diese Fragestellung für die Gruppe der Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung gesondert zu überprüfen, da bezüglich des gemeinsamen Unterrichts mit diesen Schülern die meisten Bedenken bei Mitschülern und Lehrkräften bestehen (vgl. Kap. 6.1).

11. Fazit: Ergebnisse und Empfehlungen zum gemeinsamen Unterricht mit Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung

Um untersuchen zu können, wie Lehrkräfte Unterricht mit Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung gestalten, und um Hypothesen zu Zusammenhängen zwischen der Unterrichtsgestaltung und dem Verhalten der Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung im Unterricht bzw. ihrer Schulzufriedenheit ableiten zu können, werden für die vorliegende Arbeit der symbolische Interaktionismus, der personenzentrierte Ansatz und lerntheoretische Ansätze als Hintergrundtheorien herangezogen. Diese Theorien enthalten erklärende und handlungsleitende Aussagen, die auf den gemeinsamen Unterricht mit Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung bezogen werden können und die einer Beobachtung gut zugänglich gemacht werden können. Alle drei Ansätze betonen die Rolle der Umwelt für die emotionale und soziale Entwicklung von Individuen, haben dabei aber unterschiedliche Schwerpunkte (vgl. Kap. 3.5):

- Der symbolische Interaktionismus erklärt stärker als die beiden anderen Ansätze, wie Identität in sozialen Situationen jeweils individuell konstruiert wird (vgl. Kap. 3.2).
- Der personenzentrierte Ansatz enthält im Gegensatz zu den anderen beiden Ansätzen eine normative Zielsetzung, d.h. er enthält, was überhaupt Ziel einer gelingenden emotionalen und sozialen Entwicklung sein könnte (vgl. Kap. 3.3). Außerdem stehen in diesem Ansatz mit der Aktualisierungstendenz die grundlegenden Bedürfnisse von Menschen im Mittelpunkt.
- Die vorgestellten lerntheoretischen Ansätze erklären, wie soziale Kompetenzen in der Interaktion des Individuums mit der Umwelt gelernt werden. Außerdem bietet das Prozessmodell sozialen Verhaltens (vgl. Kap. 3.4.4) eine gute Struktur, um verschiedene Aspekte des personenzentrierten Ansatzes und das Identitätskonzept des symbolischen Interaktionismus mit lerntheoretischen Annahmen zu verbinden (vgl. Kap. 3.4).

Aus diesen Ansätzen werden Schlussfolgerungen für den gemeinsamen Unterricht mit Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung abgeleitet: Um eine positive Entwicklung der Schüler zu unterstützen, sollten die Lehrkräfte

- wertschätzend und einführend sein sowie klare Verhaltensanforderungen kommunizieren;
- das Schülerverhalten möglichst mittels positiver Verstärkung beeinflussen;
- negative Konsequenzen für die Schüler logisch nachvollziehbar aus deren Verhalten resultieren lassen;

- die Leistungsanforderungen, die sie an die Schüler stellen, an deren Leistungsfähigkeit anpassen;
- den Schülern Mitentscheidungsmöglichkeiten einräumen und
- Kooperation von Schülern untereinander initiieren (vgl. Kap. 3.6).

Diese Schlussfolgerungen werden anhand der Literatur zum Grundschulunterricht, zum gemeinsamen Unterricht von Schülern mit und ohne sonderpädagogischem Förderschwerpunkt und zum Unterricht von Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung präzisiert (vgl. Kap. 4). Außerdem werden Ansätze vorgestellt, mit denen Schülern die Möglichkeit gegeben wird, sich während der Unterrichtszeit körperlich aktiv zu betätigen bzw. zu entspannen (vgl. Kap. 4.4). Diese sind zwar nicht direkt aus den Erklärungstheorien ableitbar, aber zumindest mit dem personenzentrierten Ansatz begründbar, denn wenn Grundschulern ein gewisses Bedürfnis nach körperlicher Aktivität unterstellt wird, bedeutet die Integration von Bewegung in den Unterricht, dieses Bedürfnis zu akzeptieren. Da die sonderpädagogische Förderung im gemeinsamen Unterricht in Berlin überwiegend im Zwei-Lehrer-System durchgeführt wird, werden darüber hinaus Überlegungen zum Teamteaching der Lehrkräfte vorgestellt (Kap. 4.6). Auf der Basis dieser theoretischen und unterrichtsmethodischen Ansätze, der relevanten Forschungsergebnisse (vgl. Kap. 5) und der Kenntnis des Untersuchungsfeldes (vgl. Kap. 6) werden in Kap. 7 Vermutungen aufgestellt, die im empirischen Teil untersucht werden. Im Folgenden werden die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung zusammengefasst, abschließend werden Empfehlungen für den Unterricht mit den Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung abgeleitet.

Ein eher unerwartetes Ergebnis dieser Untersuchung ist, dass die *sonderpädagogische Förderung* der Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung in *keiner* der beobachteten Klassen von Sonderpädagogen durchgeführt wird, die für diesen Förderschwerpunkt ausgebildet sind; nur in einer der 22 Klassen wird die Förderung von einer Sonderpädagogin – mit anderen Schwerpunkten – durchgeführt. Lediglich in einem Viertel der Klassen wird die sonderpädagogisch Förderung von Lehrkräfte übernommen, die sich für diesen Förderschwerpunkt weiterqualifiziert haben (vgl. Kap. 9.2.2). Inwieweit ein Kompetenztransfer durch informelle Beratung stattfindet, kann nicht beurteilt werden. Aus anderen für das Projekt ausgewerteten Quellen ist aber bekannt, dass es an einigen Schulen Sonderpädagogen mit einer Ausbildung in diesem Schwerpunkt gibt.

Die Ergebnisse zu den *Unterrichtsmethoden* zeigen, dass die aus den Erklärungsansätzen resultierenden Empfehlungen (vgl. Kap. 3.6; 4) in sehr unterschiedlichem Maße umgesetzt werden: Formen des offenen Unterrichts, die beobachtet werden, sind hauptsächlich Wochenplanarbeit, aber auch Freiarbeit und Stationslernen – Projektarbeit hingegen nicht. Diese Unterrichtsformen sind nicht immer mit Wahlmöglichkeiten für die Schüler verbunden; andererseits werden den Schülern zum Teil auch bei der Arbeit an vorgegebenen Aufgaben aus dem Schulbuch o.Ä. Entscheidungsspielräume zugestanden. Insgesamt enthält die Methodik im Vergleich zu ähnlichen Untersuchungen relativ wenig Öffnung; meist gibt die Lehrkraft vor, was im Unterricht zu tun ist. Bewegungs- oder Entspannungsübungen sind ebenfalls nur in geringem Ausmaß zu beobachten, ähnliches gilt für die organisierte Kooperation von Schülern untereinander. Binnendifferenzierung

wird dagegen ähnlich häufig eingesetzt wie in den Integrationsklassen einer vergleichbaren Untersuchung (Dumke u.a. 1991; vgl. Kap. 9.2.1; 10.2.1). Die Befürchtung, dass die Öffnung von Unterricht durch die damit verbundene Individualisierung des Lernens zu einer Vereinzelung der Schüler beiträgt, kann nicht bestätigt werden; im Gegenteil wird häufiger die Möglichkeit zu kooperativen Arbeitsformen beobachtet, wenn Mitentscheidungsmöglichkeiten für die Schüler bestehen.

Förderstunden konnten nur in 14 der 22 untersuchten Klassen beobachtet werden. Die sonderpädagogische Förderung findet meist integriert in den Unterricht statt; zum Teil unterstützt die unterstützende Lehrkraft auch Schüler ohne offiziellen sonderpädagogischen Förderbedarf. Diese Vorgehensweise entspricht Empfehlungen zum gemeinsamen Unterricht (vgl. Kap. 4.2.2; 4.6). Die Umsetzung spezieller Förderkonzepte wird nur sehr selten beobachtet; dies könnte damit zusammenhängen, dass nur ein geringer Teil der unterstützenden Lehrkräfte formal für die sonderpädagogische Förderung in diesem Bereich qualifiziert ist.

Das *Klassenmanagement* der Lehrkräfte ist im überwiegenden Teil der beobachteten Unterrichtsstunden aufmerksam für die Vorgänge in der Klasse; Unterrichtsstörungen werden konsequent unterbunden. Außerdem kommunizieren die Lehrkräfte Verständnis und Akzeptanz von Schwierigkeiten und vermeiden, zumindest wenn Beobachter im Raum sind, Schüler bloßzustellen oder zu beschämen (vgl. Kap. 9.2.3). Diese Klassenführung entspricht dem, was vor dem Hintergrund der Erklärungsansätze als empfehlenswert gilt und in verschiedenen Studien in Klassen ohne gemeinsamen Unterricht bereits als günstig für das Aufmerksamkeitsverhalten sowie die Schulleistung von Schülern nachgewiesen wurde (vgl. Kap. 3.6; Kap. 5.3.6; Helmke 1988; Helmke/ Weinert 1997b). Die Bandbreite des beobachteten Klassenmanagements wird in Kap. 9.5 durch Fallbeispiele verdeutlicht, besonders durch das Beispiel von Ismet (vgl. Kap. 9.5.4). Allerdings geht dieses Klassenmanagement in vielen Unterrichtsstunden mit einer relativ hohen Lehrerzentriertheit auch auf der Beziehungsebene einher. Dies zeigt sich daran, dass bei Unterrichtsstörungen die Lehrkräfte intervenieren, meist mit Erfolg, während Mitschülerreaktionen nur in etwa einem Drittel der Unterrichtsstunden beobachtet werden (vgl. Kap. 9.3.1). Ähnliches gilt für Hilfestellungen: Diese gehen zum überwiegenden Teil von der Lehrkraft aus, nicht von Mitschülern.

Das *Verhalten der Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* ist insgesamt relativ wenig aufgabenbezogen. Diese Einschätzung basiert auf dem Vergleich mit dem Anteil aufgabenbezogenen Verhaltens von Schülern ohne Förderschwerpunkt in anderen Untersuchungen. Dabei ist das Verhalten der Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung unabhängig von der Klassengröße und der Anzahl der Schüler mit diesem Förderschwerpunkt in der Klasse. Allerdings ist auch das Klassenmanagement der Klassenlehrkräfte in Klassen mit mehr als einem Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung durchweg als günstig einzuschätzen.

Das aufgabenbezogene Verhalten der Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung im Unterricht hängt vor allem mit der *Binnendifferenzierung* positiv zusammen. Der Zusammenhang zwischen den *Mitentscheidungsmöglichkeiten* und dem Schülerverhalten ist dagegen weniger eindeutig: Die Schüler verhalten sich

besonders dann in hohem Maße aufgabenbezogen, wenn sie entweder organisatorische oder inhaltliche Entscheidungen selber treffen dürfen. Unruhiges Verhalten wird dagegen besonders dann beobachtet, wenn die Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung lediglich die Reihenfolge der Aufgabenbearbeitung selbst bestimmen dürfen und wenn sie in zwei oder mehr verschiedenen Bereichen selbst entscheiden dürfen (vgl. Kap. 9.3.3; 10.3.3). Erklärungen hierfür könnten sein, dass die Menge der Wahlmöglichkeiten die Schüler überfordert, dass sie unter den Lernangeboten keine attraktiven Aufgaben finden oder dass sie, wie Jonas (vgl. Kap. 9.5.2), zwiischendurch nichts zu tun haben, weil sie auf die Kontrolle ihrer Aufgaben, ihre Mitschüler o.ä. warten müssen. Die Entscheidung über die Reihenfolge der Aufgabenbearbeitung wird dagegen von den Schülern vermutlich nicht als „echte“ Mitentscheidungsmöglichkeit wahrgenommen.

Die Ergebnisse zum Zusammenhang zwischen der *Kooperation von Schülern untereinander und ihrem aufgabenbezogenen Verhalten* weisen darauf hin, dass es offensichtlich nicht genügt, lediglich die Möglichkeit zur Kooperation einzuräumen, um effektives gemeinsames Arbeiten zu sichern: Wenn Partnerarbeit stattfindet, arbeiten die Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung relativ häufig aufgabenbezogen, während sie sich bei kooperationsoffener Einzelarbeit in hohem Maße unruhig und regelwidrig verhalten (vgl. Kap. 9.3.2; 10.3.2). Dieses Ergebnis lässt darauf schließen, dass Kooperation systematisch angebahnt werden, häufiger verbindlich in die Aufgabenstellungen einbezogen und bei Bedarf unterstützt werden sollte.

Inwiefern die Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung in kooperationsoffener Einzelarbeit überhaupt realistische Möglichkeiten zur Kooperation haben, ist fraglich, da der Anteil der Stunden, in denen diese Schüler alleine sitzen, mit 47% der beobachteten Stunden auffällig hoch ist. Die Ergebnisse zum Zusammenhang zwischen der Anzahl der Sitznachbarn und dem Schülerverhalten zeigen, dass die Strategie, Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten auf Einzelplätze zu setzen, nicht immer hilfreich ist, um unruhiges Verhalten zu reduzieren: Schüler, die alleine sitzen, verhalten sich weniger aufgabenbezogen und häufiger unruhig als Schüler, die ein oder zwei Sitznachbarn haben (d.h. an Gruppentischen sitzen; vgl. Kap. 9.3.2; 10.3.2). Der Nutzen dieser Strategie ist daher sehr fraglich, zumal ein Einzelplatz zumindest für die beobachteten Schüler zwar Schutz vor Konflikten, aber auch Isolation bedeuten kann.

Die Strategie der beobachteten Lehrkräfte, in doppelt besetzten Unterrichtsstunden relativ häufig *gemeinsam im Unterrichtsraum* zu bleiben, hängt den Ergebnissen der Untersuchung zufolge positiv mit dem aufgabenbezogenen Verhalten der Schüler zusammen, unabhängig davon, ob die Förderlehrkraft mit dem Schüler mit Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung oder mit anderen Schülern arbeitet (vgl. Kap. 9.3.3). Die Empfehlung, die sonderpädagogische Förderung im gemeinsamen Unterricht in Form von Teamteaching durchzuführen (vgl. Kap. 4.6), kann somit auch für den gemeinsamen Unterricht mit Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung empirisch bestätigt werden. Im Sinne des Etikettierungsansatzes kann dieses Ergebnis damit erklärt werden, dass die Anwesenheit von zwei Lehrkräften den Schülern Sicherheit bei der Aufgabenbearbeitung gibt, ohne dabei ihren Status öffentlich zu machen (vgl. Kap. 3.2.3). Inwiefern bei den Lehrkräften in Teamsituationen außer-

dem Lernprozesse stattfinden, kann im Rahmen der vorliegenden Untersuchung nicht untersucht werden, ist aber vor dem Hintergrund der sozial-kognitiven Lerntheorie (vgl. Kap. 3.4.3) wahrscheinlich.

Das *Klassenmanagement der Lehrkräfte und das Schülerverhalten* hängen nur hinsichtlich der Verstärkung angemessenen Verhaltens zusammen: In Unterrichtsstunden, in denen die Schüler mit Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung vorwiegend aufgabenbezogen arbeiten, wird ihr Verhalten deutlich häufiger nonverbal verstärkt als in Stunden, in denen die Kinder eher aufgabenfern beschäftigt sind oder den Unterricht stören. Die Häufigkeit negativer Sanktionen unterscheidet sich dagegen in beiden Gruppen nicht (vgl. Kap. 9.3.5). Dies lässt darauf schließen, dass es für die Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung hilfreich ist, wenn ihre Lehrkräfte ihnen von Zeit zu Zeit durch nonverbale Signale mitteilen, wenn sie aufgabenbezogenes Verhalten registrieren. Hinsichtlich der übrigen Variablen des Klassenmanagement gibt es keine Zusammenhänge, eventuell sind die beobachteten Unterrichtsstunden hinsichtlich des Klassenmanagements zu homogen, oder es gelingt den Lehrkräften, ein teilweise weniger günstiges Klassenmanagement zu kompensieren, beispielsweise, indem sie den Schülern Mitentscheidungsmöglichkeiten einräumen. Das Beispiel von Ismet weist darauf hin, dass ein klares, zugleich freundliches und aufmerksames Klassenmanagement mit eindeutigen Verhaltensorientierungen, unmittelbaren Interventionen bei Störungen und einem akzeptierenden Umgangsstil auch bei Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung günstig für das Aufmerksamkeitsverhalten sein kann, dass aber auch längerfristige Merkmale der Beziehungsgestaltung wichtig sind (vgl. Kap. 9.3.4; 9.5.4).

Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit zeigen insgesamt, dass ein Unterricht, in dem individuelle Unterschiede zwischen den Schülern berücksichtigt werden und allen Schülern, auch Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten, Entscheidungsfreiräume eingeräumt werden, Verhaltensprobleme reduzieren kann. Dies gilt verstärkt dann, wenn die Lehrkräfte kommunizieren, dass sie auch angemessenes Verhalten der Schüler wahrnehmen. Das Beispiel von Jonas weist darüber hinaus auf die Bedeutung handlungsorientierter Angebote hin. Außerdem beugt der gemeinsame Unterricht von zwei Lehrkräften im Unterrichtsraum effektiv Verhaltensproblemen vor, besonders bei einem ungünstigen Klassenmanagement der Klassen- bzw. Fachlehrkraft. Dies bedeutet, dass allgemein anerkannte und empirisch abgesicherte Merkmale guten Unterrichts (vgl. Meyer 2003) auch auf den Unterricht mit Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung anwendbar sind. Aus diesen Ergebnissen ergeben sich folgende Empfehlungen für den gemeinsamen Unterricht mit Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung:

- *Unterrichtsmethodik:* Günstig erscheint zur Förderung aufgabenbezogenen Schülerverhaltens und der Schulzufriedenheit von Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung eine Kombination aus leistungsdifferenzierten Angeboten, klar definierten Wahloptionen und organisierter Förderung von Peer-Peer-Kooperation (vgl. Kap. 10.3.2). Dabei sollten möglichst auch handlungsorientierte Aufgabenstellungen angeboten werden. Bedingung ist allerdings besonders im geöffneten, binnendifferenzierten Unterricht, dass der Unterricht gut organisiert ist,

um Leerlauf und Langeweile bei den Schülern zu vermeiden. Inwiefern Bewegungspausen im Unterricht sinnvoll sind, kann aufgrund der vorliegenden Daten nicht beurteilt werden. Auf der Grundlage anderer Studien (vgl. Kap. 5.3.3) kann aber empfohlen werden, während des Schulvormittags regelmäßig Bewegungspausen einzuplanen oder den Schülerinnen und Schülern zu erlauben, selbstständig eine kurze Bewegungspause einzulegen, wenn sie merken, dass es notwendig ist.

- *Unterstützung der Peer-Peer-Kooperation:* In Klassen, in denen einzelne Schüler stark von ihren Klassenkameraden abgelehnt werden, kann es zur Förderung von Kooperation sinnvoll sein, zweigleisig vorzugehen: Einerseits benötigen die betroffenen Schüler in Kooperationssituationen sowohl bei der Suche nach einem Arbeitspartner als auch bei sozialen Problemen während der Arbeitsphase Unterstützung, um diese Situationen trotz ihres ungünstigen sozialen Status zu bewältigen. Zum anderen sollte die gesamte Klasse einbezogen werden, indem sozial kompetentes Verhalten mit allen Schülern thematisiert und geübt wird. Dies kann z.B. in Form von Verhaltenstrainings (vgl. Petermann u.a. 1999) oder im Rahmen eines Klassenrats (vgl. Kap. 4.3.3) stattfinden.
- *Sitzordnung:* Bevor Lehrkräfte Schüler, die im Unterricht leicht ablenkbar sind oder durch unruhiges Verhalten stören, auf Einzelplätze setzen, sollten sie genau abwägen, ob es keine Alternativen gibt, denn den Ergebnissen dieser Studie zufolge verhalten sich die Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung an Einzelplätzen erstens nicht häufiger aufgabenbezogen, und zweitens fühlen sich zumindest die beobachteten Schüler zwar seltener geärgert, aber dafür häufiger einsam als Schüler mit ähnlichen Auffälligkeiten, die Sitznachbarn haben (vgl. Kap. 10.3.2; 10.4). Bei ausreichender Möblierung des Unterrichtsraumes ist es zur Verringerung von Unterrichtsstörungen vermutlich günstiger, einige Einzelplätze anzubieten, die grundsätzlich allen Schülern zur Verfügung stehen, um sich selbstständig oder auf Wunsch der unterrichtenden Lehrkraft zum Arbeiten dorthin zurückzuziehen.
- *Sonderpädagogische Förderung:* Stehen zwei Lehrkräfte für eine Unterrichtsstunde zur Verfügung, erscheint es den vorliegenden Ergebnissen nach sinnvoll, wenn beide gemeinsam im Unterrichtsraum bleiben, denn dann verhalten sich die Schüler in höherem Maße aufgabenbezogen (vgl. Kap. 10.3.4). Anscheinend gibt die Anwesenheit von zwei Ansprechpartnern im Unterrichtsraum den Schülern Sicherheit bei der Aufgabebearbeitung, ohne jedoch durch die räumliche Trennung einen Förderbedarf einzelner Schüler zu signalisieren. Die doppelt besetzten Unterrichtsstunden sollten aber besonders im gemeinsamen Unterricht mit Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung in weitaus höherem Ausmaß als beobachtet zur Förderung der Kooperation der Schüler untereinander eingesetzt werden, um auf diese Weise die soziale Integration und das Erlernen sozialer Kompetenzen zu unterstützen (vgl. Kap. 3.2; 3.4).
- *Klassenmanagement:* Hinsichtlich des Klassenmanagements ist anderen Forschungsergebnissen zufolge (vgl. Kap. 5.3.6) ein aufmerksames und klares, zugleich aber akzeptierendes und einführendes Klassenmanagement erfolgreich zur Prävention von Unterrichtsstörungen. Basierend auf den Ergebnissen der vorliegenden Studie kann Lehrkräften insbesondere empfohlen werden, noch verstärkt darauf zu achten, dass

sie ihren Schülern, gerade auch Schülern mit Verhaltensproblemen im Unterricht, regelmäßig durch nonverbale Signale mitteilen, wenn sie aufgabenbezogenes Verhalten registrieren. Vielleicht hilft es zur Umsetzung sich vorzunehmen, mindestens dreimal pro Unterrichtsstunde die entsprechenden Kinder bewusst wahrzunehmen, auch wenn sie sich unauffällig verhalten, und wenn sie sich aufgabenbezogen oder kooperativ verhalten, sie anzulächeln.

Betont werden muss jedoch, dass es nicht ausreicht, Empfehlungen an unterrichtende Lehrkräfte zu richten. In den untersuchten Klassen sind die formalen Qualifikationen der Lehrkräfte, die für die Förderung im Bereich emotionale und soziale Entwicklung zuständig sind, relativ unspezifisch. Von Seiten der Bildungspolitik muss daher sichergestellt werden, dass die sonderpädagogische Förderung im Bereich emotionale und soziale Entwicklung professionell ausgestattet wird. Das bedeutet nicht, dass Grundschullehrkräfte nicht auch die Förderung von Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung übernehmen könnten, zumal die Empfehlungen für guten integrativen Unterricht und die Empfehlungen für guten Grundschulunterricht allgemein einander sehr ähnlich sind und Differenzierung und Individualisierung grundsätzlich zu den Aufgaben von Grundschullehrkräften gehören. Allerdings muss gerade für den Bereich emotionale und soziale Entwicklung darauf geachtet werden, soziales Lernen stärker zu forcieren; entsprechende Konzepte und Strategien und vor allem deren Umsetzung sind anscheinend aber nur einem kleineren Teil der mit der Förderung beauftragten Grundschullehrkräfte bekannt. Das gleiche gilt für Strategien professioneller Planung, Durchführung und Evaluation von Fördermaßnahmen. Das bedeutet, dass Weiterbildungsmöglichkeiten für diesen Bereich angeboten werden und ihre Nutzung gefördert werden sollte. Außerdem erscheint es als günstig, niedrigschwellige Beratungsangebote für Lehrkräfte einzurichten, die Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten unterrichten – ob mit oder ohne offiziell festgestellten Förderschwerpunkt – und sich über Konzepte und Strategien im Unterricht informieren möchten. Dazu wäre es vermutlich sehr hilfreich, wenn jeder Grundschule, in der Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung unterrichtet werden, wenigstens ein Sonderpädagoge mit entsprechender Ausbildung zugeordnet werden könnte.

Fragen des Schullebens wie beispielsweise zur Mitbestimmung der Schülern auf schulischer Ebene oder zur Einbeziehung der Schüler in die Gestaltung der schulischen Umwelt wurden in der vorliegenden Untersuchung nicht berücksichtigt, ebenso wie Fragen zu klassenübergreifenden Unterstützungsformen wie z.B. der Peer-Mediation (vgl. Textor u.a. 2005, S. 51f.). Auch Fragen zur Kooperation mit außerschulischen Hilfeeinrichtungen, wie sie z.B. in Hamburg mit dem Konzept der REBUS (vgl. Köbberling/ Reichert 2004) oder an einer der untersuchten Grundschulen (vgl. Textor u.a. 2005, S. 60f.) besteht, wurden nicht aufgegriffen. Für ein umfassendes Konzept zur schulischen Integration von Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung genügt es nicht, ausschließlich den eigenen Unterricht bzw. die eigene Klasse im Blick zu haben. Die Auswertung der im Projekt „emsoz“ erhobenen schulischen Merkmale zeigt, dass die Schulen sehr unterschiedliche Wege gehen, um die soziale Integration von Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung auch außerhalb des Unterrichts zu unterstützen (vgl. Textor u.a. 2005).

12. Literaturverzeichnis

- Adameit, H./ Heidrich, W./ Möller, C./ Sommer, H. (1983): Grundkurs Verhaltensmodifikation. Ein handlungsorientiertes einführendes Arbeitsbuch für Lehrer und Erzieher. Weinheim: Beltz.
- Apel, E. (2003): Peer-Education – Eine historische Betrachtung aus Sicht der Jugendverbandsarbeit. In: Nörber, M. (Hrsg.): Peer Education. Bildung und Erziehung von Gleichaltrigen durch Gleichaltrige. Weinheim: Beltz, S. 16-37.
- Arnold, E. (2003): Streitschlichterprojekte: enttäuschte Erwartungen – neue Hoffnungen? Eine Evaluation. In: Pädagogik, Jg. 55, H. 9, S. 44-46.
- Arnold, K.H. (2004): Von den Schwierigkeiten der Diagnostik „verhaltensgestörter“ Schülerinnen und Schüler. In: Preuss-Lausitz, U.: Schwierige Kinder – Schwierige Schule. Konzepte und Praxisprojekte zur integrativen Förderung verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler. Weinheim: Beltz, S. 24-36.
- Arnold, K.H./ Richert, P./ Frank, C. (2005): Fördergutachten: Erhebungsverfahren, Argumentationsführung, Diagnosekriterien und -häufigkeiten. In: Preuss-Lausitz, U. (Hrsg.): Verhaltensauffällige Kinder integrieren. Zur Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung. Weinheim: Beltz, S. 87-97.
- Atteslander, P. (2003): Methoden der empirischen Sozialforschung. Berlin: Walter de Gruyter.
- Backes, H./ Wronska, L. (2003): InTeam – Peer Education und interkulturelle Sexualpädagogik. In: Nörber, M. (Hrsg.): Peer Education. Bildung und Erziehung von Gleichaltrigen durch Gleichaltrige. Weinheim: Beltz, S. 176-187.
- Bach, H. (1989): Integrierte Förderung bei Verhaltensauffälligkeiten in der Schule. In: Goetze, H./ Neukäter, H. (Hrsg.): Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Handbuch der Sonderpädagogik Band 6. Berlin: Ed. Marhold im Wissenschaftsverlag Spiess, S. 246-260.
- Baillet, D. (1983): Freinet – praktisch. Beispiele und Berichte aus Grundschule und Sekundarstufe. Weinheim: Beltz.
- Bandura, A. (1977): Social Learning Theory. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall. Deutsch: Sozial-kognitive Lerntheorie. Stuttgart: Klett, 1979.
- Bauer, M. (1979): Verhaltensmodifikation durch Modellernen. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bauer, M. (1998): Empirische Befunde zu den Interventionstechniken des GSK. In: Hinsch, R./ Pflingsten, U. (Hrsg.): Gruppentraining sozialer Kompetenzen (GSK). Grundlagen, Durchführung, Materialien. 3., überarb. Aufl. Weinheim: Beltz/ Psychologie Verlags Union, S. 61-71.
- Bauer, R. (2004): Offene Arbeitsformen. Nur schüleraktivierend, wenn schülergerecht. Beispiele aus der Praxis. In: Pädagogik, Jg. 56, H. 1, S. 16-20.
- Beck, U./ Beck-Gernsheim, E. (1994): Individualisierung in modernen Gesellschaften - Perspektiven und Kontroversen einer subjektorientierten Soziologie. In: Beck, U./ Beck-Gernsheim, E. (Hrsg.): Riskante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften. Frankfurt/ Main: Suhrkamp, S. 10-39.
- Begemann, E. (2002): Theoretische und institutionelle Behinderungen der Integration und der „inclusion“. In: Eberwein, H./ Knauer, S. (Hrsg.): Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam. 6. überarb. Aufl. Weinheim: Beltz, S. 126-139.
- Berger, A. (1997): Themenbezogenes Bewegen im Unterricht. Ein Ideenmarkt. In: Die Grundschulzeitschrift Jg. 11, H. 109, S. 14-21.
- Bergsson, M. (2001): Das entwicklungstherapeutische Modell einer Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten. In: Erziehungshilfe! Jg. 5, H. 2, S. 58-69.
- Bews, S. (1992): Integrativer Unterricht in der Praxis. Erfahrungen, Probleme, Analysen. Innsbruck: Österreichischer Studienverlag.

- Bierhoff, H. W./ Wagner, U. (1998): Aggression: Definition, Theorie und Themen. In: Bierhoff, H. W./ Wagner, U. (Hrsg.): Aggression und Gewalt: Phänomene, Ursachen und Interventionen. Stuttgart: Kohlhammer, S. 2-25.
- BIL (Berliner Institut für Lehrerfort- und -weiterbildung und Schulentwicklung) (1999): Gemeinsame Erziehung und sonderpädagogische Förderung in der Berliner Schule. Informationen. Berlin: BIL.
- Bleidick, U. (1988): Betrifft Integration: behinderte Schüler in allgemeinen Schulen. Konzepte der Integration: Darstellung und Ideologiekritik. Berlin: Marhold.
- Bode, B. (1991): Bodelschwingschule – eine Schule für behinderte und nichtbehinderte Kinder. In: Dumke, D. (Hrsg.): Integrativer Unterricht. Gemeinsames Lernen von Behinderten und Nichtbehinderten. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 13-16.
- Böger, K. (2006): Gemeinsame Erziehung (IV) – Förderung der Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten bzw. sozialen und emotionalen Problemen in der flexiblen Schuleingangsphase. Antwort auf die Kleine Anfrage der Abgeordneten Elfi Jantzen (Bündnis 90/ Die Grünen) vom 30.06.2006. Abgeordnetenhaus Berlin, Drucksache 15/13 207.
- Bohl, T. (2001): Wie verbreitet sind offene Unterrichtsmethoden? In: Pädagogische Rundschau Jg. 55, H. 3, S. 271-287.
- Bohl, T. (2004): Prüfen und Bewerten im Offenen Unterricht. Weinheim: Beltz.
- Bönder, R. (2004): Marc nervt...! Was kann ich tun, um ihm (und mir) zu helfen? In: Preuss-Lausitz, U.: Schwierige Kinder – Schwierige Schule. Konzepte und Praxisprojekte zur integrativen Förderung verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler. Weinheim: Beltz, S. 79-93.
- Bönsch, M. (1995): Differenzierung in Schule und Unterricht: Ansprüche, Formen, Strategien. München: Ehrenwirth.
- Bönsch, M. (1998): Didaktisches Additum. Prüfungsanforderungen für LehramtsreferendarInnen. Neuwied: Luchterhand.
- Bönsch, M. (2002a): Innere Differenzierung. Prinzipien und Modelle zur Differenzierung des Lernprozesses. In: Förderschulmagazin Jg. 24, H. 5, S. 5-10.
- Bönsch, M. (2002b): Die Modellierung von individuellen und kooperativen Lernwegen. In: Bönsch, M. (Hrsg.): Selbstgesteuertes Lernen in der Schule. Praxisbeispiele aus unterschiedlichen Schulformen. Neuwied: Luchterhand, S. 147-206.
- Bortz, J. (1984): Lehrbuch der empirischen Forschung für Sozialwissenschaftler. Berlin: Springer.
- Bortz, J. (1989): Statistik für Sozialwissenschaftler. 3., überarb. Aufl. Berlin: Springer.
- Bortz, J. (1993): Statistik für Sozialwissenschaftler. 4., überarb. Aufl. Berlin: Springer.
- Bortz, J./ Lienert, G.A. (1998): Kurzgefasste Statistik für die klinische Forschung. Berlin: Springer.
- Bosse, D. (2003): Differenziertes Lernen bis zum Abitur. Anregungen zum Umgang mit Heterogenität in der gymnasialen Oberstufe. In: Pädagogik Jg. 55, H. 9, S. 24-27.
- Bosse, U. (2005): Das Schulgelände für Bewegung gestalten. Über den Beginn eines langen Prozesses. In: Pädagogik Jg. 57, H. 10, S. 10-14.
- Bottenberg, E. H. (1997): Eine Einführung in die Sozialpsychologie. Geöffnet für einige humanistische und ökologische Fragen. Regensburg: S. Roderer Verlag.
- Böttges, M. (1997): Eine Grundschule bewegt sich. Von der Bewegungspause zum bewegungsfreundlichen Schulprogramm. In: Die Grundschulzeitschrift Jg. 11, H. 109, S. 22 und S. 43-45.
- Brügelmann, H. (1998): Öffnung des Unterrichts. Befunde und Probleme der empirischen Forschung. In: Vorstand des Grundschulverbandes, Arbeitskreis Grundschule e.V. (Hrsg.): Jahrbuch Grundschule. Fragen der Praxis – Befunde der Forschung. Seelze: Friedrich-Verlag, S. 8-42.
- Brügelmann, H. (2002): Heterogenität, Integration, Differenzierung: Empirische Befunde – pädagogische Perspektiven. In: Heinzel, F./ Prengel, A. (Hrsg.): Heterogenität, Integration, Differenzierung in der Primarstufe. Jahrbuch Grundschulforschung, Band 6, Opladen: Leske und Budrich, S. 31-43.
- Brumlik, M./ Holtappels, H. G. (1987): MEAD und die Handlungsperspektive schulischer Akteure – interaktionistische Beiträge zur Schultheorie. In: Tillmann, K.-J.: Schultheorien. Hamburg: Bergmann & Helbig, S. 89-103.
- Burg, S./ Hegele, I. (1996): Vom Lernzirkel zur Werkstattarbeit. – „Wasser“-Werkstatt in einem 4. Schuljahr. In: Hegele, I. (Hrsg.): Lernziel: Stationenarbeit. Eine neue Form des offenen Unterrichts. Weinheim: Beltz, S. 157-172.

- Clauß, G./ Ebner, H. (1985): Statistik für Soziologen, Pädagogen, Psychologen und Mediziner. Band 1: Grundlagen. Frankfurt/ Main: Verlag Harri Deutsch.
- Davison, G.C./ Neale, J.M. (1996): Klinische Psychologie. 4. überarb. Aufl. Weinheim: Beltz, PVU.
- Demmer-Dieckmann, I. (2001): Leben und Lernen in der Primarstufe. Individualisierende Formen des Unterrichts. In: Demmer-Dieckmann, I./ Struck, B. (Hrsg.): Gemeinsamkeit und Vielfalt. Pädagogik und Didaktik einer Schule ohne Aussonderung. Weinheim und München: Juventa, S. 115-133.
- Demmer-Dieckmann, I./ Struck, B. (2001): In vielem verschieden und in vielem gleich: Gemeinsamkeit und Vielfalt. In: Demmer-Dieckmann, I./ Struck, B. (Hrsg.): Gemeinsamkeit und Vielfalt. Pädagogik und Didaktik einer Schule ohne Aussonderung. Weinheim und München: Juventa, S. 13-23.
- Dietrich, K. (1997): Spielräume zum Aufwachsen. Zur Arbeit des Hamburger Forums Spielräume. In: Die Grundschulzeitschrift Jg. 11, H. 109, S. 54-56.
- Dreikurs, R./ Grunwald, B. B./ Pepper, F. (1994): Lehrer und Schüler lösen Disziplinprobleme. Weinheim: Beltz.
- Dumke, D./ Eberl, D. (2002): Bereitschaft von Grundschullehrern zum gemeinsamen Unterricht von behinderten und nichtbehinderten Schülern. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, Jg. 49, H. 1, S. 71-83.
- Dumke, D./ Kellner, M./ Kranenburg, M. (1991): Unterrichtsorganisation in Integrationsklassen. In: Dumke, D. (Hrsg.): Integrativer Unterricht. Gemeinsames Lernen von Behinderten und Nichtbehinderten. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 109-160.
- Dumke, D./ Mergenschroer, B. (1991): Schülerverhalten in Integrationsklassen. In: Dumke, D. (Hrsg.): Integrativer Unterricht. Gemeinsames Lernen von Behinderten und Nichtbehinderten. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 161-198.
- Düring, K. (2005): Teamentwicklung in einer Schule für alle Kinder. Wie eine Kultur gemeinsamen Denkens und Handelns entstehen kann. Dortmund: IFS-Verlag.
- Edelmann, W. (1994): Lernpsychologie. Eine Einführung. 4., überarb. Aufl. Weinheim: Beltz, PVU.
- Einsiedler, W. (1997): Unterrichtsqualität und Leistungsentwicklung: Literaturüberblick. In: Weinert, F. E./ Helmke, A. (Hrsg.): Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim: PVU, S. 225-240.
- Eisert, H. G./ Barkey, P. (1975): Verhaltensmodifikation in der Schule. In: Rost, D. H./ Grunow, P./ Oechsle, D. (Hrsg.): Pädagogische Verhaltensmodifikation. Weinheim: Beltz, S. 95-140.
- Eisert, H. G./ Barkey, P. (1979): Verhaltensmodifikation im Unterricht – Interventionsstrategien in der Schule. Bern: Huber.
- Feger, H./ Graumann, C. F. (1983): Beobachtung und Beschreibung von Erleben und Verhalten. In: Graumann, C. F./ Herrmann, T./ Hörmann, H./ Irle, M./ Thomae, H./ Weinert, F. E. (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich B: Methodologie und Methoden; Serie 1: Forschungsmethoden der Psychologie; Band 2: Datenerhebung. Göttingen: Verlag für Psychologie, S. 76-134.
- Feldmann, K. (1980): Schüler helfen Schülern. Tutorenprogramme in der Schule. München: Urban und Schwarzenberg.
- Fend, H. (1980): Theorie der Schule. München: Urban und Schwarzenberg.
- Feuser, G. (1998): Gemeinsames Lernen am gemeinsamen Gegenstand. Didaktisches Fundamentum einer Allgemeinen (integrativen) Pädagogik. In: Hildeschiedt, A./ Schnell, I. (Hrsg.): Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle. Weinheim: Juventa, S. 19-35.
- Feuser, G. (2002): Momente entwicklungslogischer Didaktik einer Allgemeinen (integrativen) Pädagogik. In: Eberwein, H./ Knauer, S. (Hrsg.): Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam. Ein Handbuch. 6., überarb. Aufl. Weinheim: Beltz, S. 280-294.
- Feuser, G./ Meyer, H. (1987): Integrativer Unterricht in der Grundschule. Ein Zwischenbericht. Solms: Jarick Oberbiehl.
- Feyerer, E. (1998): Behindern Behinderte? Integrativer Unterricht auf der Sekundarstufe I. Innsbruck: Studien-Verlag.
- Fischer, P. R. (2000): Bewegte Schule. Sinnvolle Integration von Bewegung und Entspannung in der Schule. Kissing: WEKA Fachverlage.
- Freinet, E. (1981): Erziehung ohne Zwang. Der Weg Célestin Freinets. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Gallschütz, C. (2000): Erfahrungen mit der Förderung gegenseitigen Helfens unter Kindern. In: Geiling, U. (Hrsg.): Pädagogik, die Kinder stark macht. Zur Arbeit mit Kindern in Not. Opladen: Leske und Budrich, S. 241-253.

- Ganser, F. (2003): SMAT – 17 Jahre Suchtprävention in der Schweiz. In: Nörber, M. (Hrsg.): Peer Education. Bildung und Erziehung von Gleichaltrigen durch Gleichaltrige. Weinheim: Beltz, S. 208-215.
- Gasteiger-Klicpera, B./ Klicpera, C. (1998): Integrative schulische Betreuung von Kindern und Jugendlichen mit störendem und aggressiven Verhalten: eine Evaluationsstudie. In: Heilpädagogische Forschung Jg. 25, H. 2, S. 58-67.
- Gehrmann, P. (1997): Zur Dialektik von Differenzierung und Integration im Rahmen schülerorientierter Förderung. In: Heimlich, U. (Hrsg.): Zwischen Aussonderung und Integration. Schülerorientierte Förderung bei Lern- und Verhaltensschwierigkeiten. Neuwied: Luchterhand, S. 119-137.
- Glorian, K. (2004): Eine reformpädagogische Klasse in der Sekundarstufe I. Nach Ideen von Célestin Freinet und John Dewey. URL: <http://www.freinet.uni-bremen.de/index.html> [rev. 15.08.2005].
- Gloystein, D./ Textor, A. (2005): Ausgewählte Fallgeschichten und was man von ihnen lernen kann. In: Preuss-Lausitz, U. (Hrsg.): Verhaltensauffällige Kinder integrieren. Zur Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung. Weinheim: Beltz, S. 145-155.
- Goetze, H. (1989a): Offenes Unterrichten bei Schülern mit Verhaltensstörungen. In: Goetze, H./ Neukäter, H. (Hrsg.): Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Handbuch der Sonderpädagogik Band 6. Berlin: Ed. Marhold im Wissenschaftsverlag Spiess, S. 569-584.
- Goetze, H. (1989b): Die Bedeutung der humanistischen, personenzentrierten Psychologie für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen. In: Goetze, H./ Neukäter, H. (Hrsg.): Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Handbuch der Sonderpädagogik Band 6. Berlin: Ed. Marhold im Wissenschaftsverlag Spiess, S. 765-792.
- Goetze, H. (1990): Verhaltensgestörte in Integrationsklassen – Fiktionen und Fakten. In: Zeitschrift für Heilpädagogik Jg. 41, H. 12, S. 832-840.
- Goetze, H. (1991a): Zur Effektivität Anglo-Amerikanischer Präventionsstrategien für risikobelastete Kinder im Vorschul- und Schulalter. In: Neukäter, H. (Hrsg.): Verhaltensstörungen verhindern – Prävention als pädagogische Aufgabe. Bericht über die Fachtagung in Oldenburg vom 15.-17. März 1990. Oldenburg: Zentrum für pädagogische Berufspraxis, S. 162-179.
- Goetze, H. (1991b): Konzepte zur integrierten Unterrichtung von Schülern mit Verhaltensstörungen – dargestellt an Ergebnissen der amerikanischen Mainstreamforschung. In: Vierteljahrszeitschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete Jg. 60, H. 1, S. 6-17.
- Goetze, H. (1992): „Wenn Freie Arbeit schwierig wird...“ Stolpersteine auf dem Weg zum Offenen Unterricht. In: Reiß, G./ Eberle, G. (Hrsg.): Offener Unterricht – Freie Arbeit mit lernschwachen Schülerinnen und Schülern. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 254 - 273.
- Goetze, H. (1996): Einführung in die Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Teil I: Grundfragen. Potsdam: Institut für Sonderpädagogik.
- Goetze, H./ Jäger, W. (1991): Offenes Unterrichten von Schülern mit Verhaltensstörungen. Unterrichtsversuch in einer 6. Klasse der Schule für Verhaltensgestörte. In: Sonderpädagogik Jg. 21, H. 1, S. 28 - 38.
- Goetze, H./ Julius, H. (2001): Psychische Auffälligkeiten von Kindern in den neuen Bundesländern am Beispiel der Uckermark. In: Heilpädagogische Forschung, Jg. 27, H. 1, S. 15-22.
- Goetze, H./ Neukäter, H. (1989): Strukturierter Unterricht. In: Goetze, H./ Neukäter, H. (Hrsg.): Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Handbuch der Sonderpädagogik Band 6. Berlin: Ed. Marhold im Wissenschaftsverlag Spiess, S. 520-545.
- Goffman, E. (1981): Strategische Interaktion. München und Wien: Hanser.
- Goffman, E. (1975): Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität. Frankfurt/ Main: Suhrkamp.
- Graumann, O. (2004): Fordern und Fördern. „Problemkinder“ im Alltag der Grundschule. Baltmannsweiler: Schneider.
- Gröbert, D./ Kleine, W./ Podlich, C. (2002): Zufriedener durch „Bewegte Schule“? Auswirkungen auf Kinder im 4. Grundschuljahr. In: Sportpädagogik Jg. 26, H. 3, S. 38-42.
- Groeben, A. von der (1997): Binnendifferenzierung. Die große Illusion, die große Überforderung oder die große Chance? In: Pädagogik Jg. 49, H. 12, S. 6-10.
- Haeblerlin, U. (2002): Schulschwache und Immigrantenkinder in der Primarstufe – Forschungen zu Separation und Integration. In: Heinzel, F./ Prengel, A. (Hrsg.): Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe. Opladen: Leske und Budrich, S. 93-106.
- Hagstedt, H. (1995): Kinder mit Lehrfunktionen. In: Die Grundschulzeitschrift Jg. 9 H. 84, S. 16-19.

- Hänsel, D. (1999): Projektmethode und Projektunterricht. In: Hänsel, D. (Hrsg.): Projektunterricht. Ein praxisorientiertes Handbuch. Weinheim: Beltz, S. 54-92.
- Hargreaves, D. H. (1980): Labeling-Prozesse und ihre Konsequenzen für Schüler. In: Ulich, K. (Hrsg.): Wenn Schüler stören. Analyse und Therapie abweichenden Schülerverhaltens. München: Urban und Schwarzenberg, S. 96-111.
- Hartertinger, A. (2001): Selbstbestimmung im Unterricht – die Sicht der Schüler/innen. In: Roßbach, H.-G./ Nölle, K./ Czerwenka, K. (Hrsg.): Forschungen zu Lehr- und Lernkonzepten für die Grundschule. Jahrbuch Grundschulforschung Band 4. Opladen: Leske und Budrich, S. 93-101.
- Hartertinger, A. (2005): Verschiedene Formen der Öffnung von Unterricht und ihre Auswirkung auf das Selbstbestimmungsempfinden von Grundschulkindern. In: Zeitschrift für Pädagogik Jg. 51, H. 3, S. 397-414.
- Havers, N. (2001): Verhaltensauffälligkeiten im Grundschulalter. In: Einsiedler, W./ Götz, M./ Hacker, H./ Kahlert, J./ Keck, R. W./ Sandfuchs, U. (Hrsg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 163-171.
- Hegele, I. (1996): Einführung. In: Hegele, I. (Hrsg.): Lernziel: Stationenarbeit. Eine neue Form des offenen Unterrichts. Weinheim: Beltz, S. 7-12.
- Heimlich, U. (1999): Gemeinsam lernen in Projekten. Bausteine für eine integrationsfähige Schule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heimlich, U. (2003): Integrative Pädagogik. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Heiny, N. (1997): Bewegung im Klassenraum. Gedanken zur Gestaltung eines bewegungsfreundlichen Klassenraums. In: Die Grundschulzeitschrift Jg. 11, H. 109, S.46-49.
- Helmke, A. (1988): Leistungssteigerung und Ausgleich von Leistungsunterschieden in Schulklassen: unvereinbare Ziele? In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, Jg. 20, H. 1, S. 45-76.
- Helmke, A. (2004): Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern. Seelze: Kallmeyer.
- Helmke, A./ Renkl, A. (1993): Unaufmerksamkeit in Grundschulklassen: Problem der Klasse oder des Lehrers? In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, Jg. 25, H. 3, S. 185-205.
- Helmke, A./ Weinert, F. E. (1997a): Die Münchner Grundschulstudie SCHOLASTIK: Wissenschaftliche Grundlagen, Zielsetzungen, Realisierungsbedingungen und Ergebnisperspektiven. In: Weinert, F. E./ Helmke, A. (Hrsg.): Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim: PVU, S. 3-12.
- Helmke, A./ Weinert, F. E. (1997b): Unterrichtsqualität und Leistungsentwicklung: Ergebnisse aus dem Scholastik-Projekt. In: Weinert, F. E./ Helmke, A. (Hrsg.): Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim: PVU, S. 241-251.
- Herbsleb-Bialas, H. (1991): Wohnortnahe Integration in den Grundschulen eines gesamten Stadtbezirks. In: Dumke, D. (Hrsg.): Integrativer Unterricht. Gemeinsames Lernen von Behinderten und Nichtbehinderten. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 24-32.
- Heyer, P. (1998a): Bausteine einer integrativen Didaktik für die Grundschule. In: Rosenberger, M. (Hrsg.): Schule ohne Aussonderung – Idee, Konzepte, Zukunftschancen. Pädagogische Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher. Neuwied: Luchterhand, S. 89-102.
- Heyer, P. (1998b): Berlin. In: Rosenberger, M. (Hrsg.): Schule ohne Aussonderung – Idee, Konzepte, Zukunftschancen. Pädagogische Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher. Neuwied: Luchterhand, S. 162-176.
- HILF (Hessisches Institut für Lehrerfortbildung) (1996): Integrative Betreuung verhaltensauffälliger Grundschüler. Fulda: HILF.
- Hillenbrand, C. (1999): Einführung in die Verhaltensgestörtenpädagogik. München: Reinhardt.
- Hillenbrand, C. (2003): Didaktik bei Unterrichts- und Verhaltensstörungen. München: Reinhardt.
- Hinsch, R. (1998): Durchführung des GSK. In: Hinsch, R./ Pfungsten, U. (Hrsg.): Gruppentraining sozialer Kompetenzen (GSK). Grundlagen, Durchführung, Materialien. 3., überarb. Aufl. Weinheim: Beltz/ Psychologie Verlags Union, S. 83-144.
- Hinsch, R./ Pfungsten, U. (1998): Effektivität des GSK. In: Hinsch, R./ Pfungsten, U. (Hrsg.): Gruppentraining sozialer Kompetenzen (GSK). Grundlagen, Durchführung, Materialien. 3., überarb. Aufl. Weinheim: Beltz/ Psychologie Verlags Union, S. 72-80.
- Hinsch, R./ Weigelt, M. (1998): Konzeption des GSK und allgemeine Vorgehensweise. In: Hinsch, R./ Pfungsten, U. (Hrsg.): Gruppentraining sozialer Kompetenzen (GSK). Grundlagen, Durchführung, Materialien. 3., überarb. Aufl. Weinheim: Beltz/ Psychologie Verlags Union, S. 55-60.

- Hinz, A. (2004): Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion? In: Schnell, I./ Sander, A. (Hrsg.): *Inklusive Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 41-74.
- Hoffelner, R. (1995): *Teamteaching. Entwicklungen*. Frankfurt/ Main u.a.: Lang.
- Hoffmann, G. (2004): *Classroom Management: Anleitung zur Verhaltensmodifikation in der Schule*. In: Preuss-Lausitz, U. (Hrsg.): *Schwierige Kinder – Schwierige Schule. Konzepte und Praxisprojekte zur integrativen Förderung verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler*. Weinheim: Beltz, S. 65-78.
- Hofmann, G. (2004): Entwicklungspädagogischer Unterricht an Berliner Grundschulen. Ein integriertes Konzept für das Kerngeschäft von Schule, den Unterricht. In: *blz. Zeitschrift der GEW Berlin Jg. 57 (72), H. 12, S. 6-8*.
- Holtappels, H.-G. (2000): „Abweichendes Verhalten“ und soziale Etikettierungsprozesse in der Schule. In: Schweer, M. K. W.: *Lehrer-Schüler-Interaktion. Pädagogisch-psychologische Aspekte des Lehrens und Lernens in der Schule*. Opladen: Leske und Budrich, S. 231-255.
- Holzkamp, C. (1970): Statistik als ein Aspekt der wissenschaftlichen Methoden in der Unterrichtsforschung. In: Ingenkamp, K./ Parey, E. (Hrsg.): *Handbuch der Unterrichtsforschung Teil I. Deutsche Bearbeitung der Kapitel 1-9 des „Handbook of Research on Teaching“, ed. by N.L. Gage*. Weinheim: Beltz, S. 369-442.
- Hörlein, G. (1997): Handlungsorientierung ohne Differenzierung ist eine halbe Sache. In: *Pädagogik Jg. 49, H. 12, S. 17-22*.
- Huber, B. (2000): *Team-Teaching. Bilanz und Perspektiven. Eine empirische Untersuchung im Kärntner Volksschulbereich/ Integrationsklassen (Schuljahr 1998/99) zur Thematik/ Problematik der Zusammenarbeit im Zweierteam*. Frankfurt/ Main: Lang.
- Hurrelmann, K. (1988): *Sozialisation und Gesundheit. Somatische, psychische und soziale Risikofaktoren im Lebenslauf*. Weinheim: Juventa.
- Hurrelmann, K. (1989): *Einführung in die Sozialisationstheorie. Über den Zusammenhang von Sozialstruktur und Persönlichkeit*. Weinheim: Beltz.
- Janko, W. (1985): Intelligenz und Psychomotorik. Vergleich von Schülern differenter Schultypen. Idstein: Schulz-Kirchner.
- Jansen, P. (1998): Fördern und Fordern. Ein Differenzierungsmanual. In: *Schulmagazin 5 bis 10 Jg. 13, H. 11, S. 8-11*.
- Jaumann, O. (1996): Schritte auf dem Weg zu einer menschengerechteren Schule. In: Jaumann, O./ Riedinger, W. (Hrsg.): *Integrativer Unterricht in der Grundschule*. Frankfurt/ Main: Diesterweg, S. 9-52.
- Jaumann-Graumann, O. (2000): Offener Unterricht – ja, aber strukturiert. In: *Grundschule Jg. 32, H. 9, S. 36-38*.
- Jung, J. (2003): Werkstattunterricht. In: *Grundschulmagazin Jg. 71, H. 1/2, S. 8-12*.
- Jürgens, B. (1998): Abwandlungen des GSK für Zielgruppen im nicht-therapeutischen Bereich. In: Hinsch, R./ Pflingsten, U. (Hrsg.): *Gruppentraining sozialer Kompetenzen (GSK). Grundlagen, Durchführung, Materialien. 3. überarb. Aufl.* Weinheim: Beltz/ Psychologie Verlags Union, S. 152 - 163.
- Jürgens, B. (2000): *Schwierige Schüler? Disziplininkonflikte in der Schule*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Jürgens, E. (1994): *Die ‚neue‘ Reformpädagogik und die Bewegung Offener Unterricht. Theorie, Praxis und Forschungslage*. Sankt Augustin: Academia-Verlag.
- Jürgens, E. (1997): Offener Unterricht im Spiegel empirischer Forschung. In: *Pädagogische Rundschau Jg. 51, H. 6, S. 677-697*.
- Jürgens, E. (1999): Freiarbeit im Spiegel der Praxis. In: *Grundschule Jg. 31, H. 7/8, S. 46-48*.
- Kaestner, M. (2003): Peer-Education – ein sozialpädagogischer Arbeitsansatz. In: Nörber, M. (Hrsg.): *Peer Education. Bildung und Erziehung von Gleichaltrigen durch Gleichaltrige*. Weinheim: Beltz, S. 50-64.
- Kiper, H. (1997): *Selbst- und Mitbestimmung in der Schule. Das Beispiel Klassenrat*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Kiphard, E. J. (1980): *Motopädagogik*. Dortmund: modernes lernen.
- Klafki, W./ Stöcker, H. (1985): Innere Differenzierung des Unterrichts. In: Klafki, W. (Hrsg.): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik*. Weinheim: Beltz, S. 119-154.
- Klicpera, C./ Gasteiger-Klicpera, B. (2003): Förderung der sozialen Integration von Schülern mit Behinderungen. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik Jg. 54, H. 7, S. 278-285*.

- Klippert, H. (2001): Teamentwicklung im Klassenraum. Übungsbausteine für den Unterricht. Weinheim: Beltz.
- Klupsch-Sahlmann, R. (1997): Bewegte Grundschule. In: Die Grundschulzeitschrift Jg. 11, H. 109, S. 6-13.
- KMK (Kultusministerkonferenz) (1994): Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur Sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland. In: Drave, W./ Rumpfer, F./ Wachtel, P. (Hrsg.) (2000): Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung. Allgemeine Grundlagen und Förderschwerpunkte (KMK) mit Kommentaren. Würzburg: Edition Bentheim, S. 25-39.
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2000): Empfehlungen zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. In: Drave, W./ Rumpfer, F./ Wachtel, P. (Hrsg.) (2000): Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung. Allgemeine Grundlagen und Förderschwerpunkte (KMK) mit Kommentaren. Würzburg: Edition Bentheim, S. 343-365.
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2005): Sonderpädagogische Förderung in Schulen 1994 bis 2003. Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz, Dokumentation Nr. 177. November 2005. URL: <http://www.kmk.org/statistik/Dokumentation177.pdf> [rev. 27.04.06].
- Köbberling, A./ Reichert, G. (2004): Verzahnung von Schule und Jugendhilfe in der Arbeit mit schwierigen Schülern. In: Preuss-Lausitz, U. (Hrsg.): Schwierige Kinder – schwierige Schule. Konzepte und Praxisprojekte zur integrativen Förderung verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler. Weinheim: Beltz, S. 167-178.
- Kobi, E. E. (1997): Was bedeutet Integration? Analyse eines Begriffs. In: Eberwein, H. (Hrsg.): Handbuch Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Behinderung lernen gemeinsam. 4. Aufl. Weinheim: Beltz, S. 71-79.
- Konrad, K./ Traub, S. (1999): Selbstgesteuertes Lernen in Theorie und Praxis. München: Oldenbourg.
- Kounin, J. S. (1976): Techniken der Klassenführung. Bern: Hans Huber. Deutsche Übersetzung von Kounin, J. S. (1970): Discipline and group management in classrooms. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Krämer-Kiliç, I. K. (2000): Kooperatives Lernen in integrativen Klassen. In: Die neue Sonderschule Jg. 45, H. 4, S. 269-277.
- Krämer-Kiliç, I. K. (2001a): Zur Bedeutung kooperativen Lernens in integrativen Klassen, dargestellt an Hand eines Unterrichtsbeispiels. In: Zeitschrift für Heilpädagogik Jg. 52, H. 1, S. 22-27.
- Krämer-Kiliç, I. K. (2001b): „Und dann helfen sich beide gegenseitig“. Didaktische Voraussetzungen für das gemeinsame Lernen in integrativen Klassen. In: Verband Sonderpädagogik e.V. (vds) (Hrsg.): Sonderpädagogischer Kongress 2001. Entwicklungen fördern – Impulse für Didaktik und Therapie. vds-Materialien. Würzburg: Fachverband für Behindertenpädagogik, S. 12-18.
- Krappmann, L. (1988): Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen. 7. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Krappmann, L. (2001): Die Sozialwelt der Kinder und ihre Moralentwicklung. In: Edelstein, W./ Oser, F./ Schuster, P. (Hrsg.): Moralische Erziehung in der Schule. Entwicklungspsychologie und pädagogische Praxis. Weinheim: Beltz, S. 155-174.
- Krappmann, L./ Oswald, H. (1995): Alltag der Schulkinder. Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen. Weinheim: Juventa.
- Krause-Hotopp, D. (1993): Veränderte SchülerInnen – Veränderter Unterricht. In: Nauck, J. (Hrsg.): Offener Unterricht. Ziele, Praxis, Wirkungen. Braunschweig: Abt. Schulpädagogik des Seminars für Unterrichtswissenschaft der Technischen Universität, S. 1-27.
- Kreie, G. (1985): Integrative Kooperation. Über die Zusammenarbeit von Sonderschullehrer und Grundschullehrer. Weinheim: Beltz.
- Kreie, G. (2002): Integrative Kooperation. In: Eberwein, H./ Knauer, S. (Hrsg.): Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam. 6. überarb. Aufl. Weinheim: Beltz, S. 404-411.
- Krowatschek, D./ Hengst, U. (2004): Das hyperaktive Kind in der lernaktiven Schule – Ein Widerspruch? In: Preuss-Lausitz, U. (Hrsg.): Schwierige Kinder – Schwierige Schule. Konzepte und Praxisprojekte zur integrativen Förderung verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler. Weinheim: Beltz, S. 50-64.
- Krüger, H.-H./ Köters, C. (1999): Vom Risiko, ein Mädchen zu sein. In: Opp, G./ Fingerle, M./ Freytag, A. (Hrsg.): Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. München: E. Reinhardt, S. 287-295.
- Krumm, V. (2003): Wie Lehrer Schüler disziplinieren: Ein Beitrag zur "Schwarzen Pädagogik". In: Pädagogik Jg. 55, H. 12, S. 30-34.

- Lauth, G. W. (1989): Strategien der kognitiven Verhaltensmodifikation. In: Goetze, H./ Neukäter, H. (Hrsg.): Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Handbuch der Sonderpädagogik Band 6. Berlin: Ed. Marhold im Wissenschaftsverlag Spiess, S. 852-870.
- Lenniger, I. (1994): Entspannung in der Schule – Luxus oder Notwendigkeit? Berlin: Berliner Institut für Lehrerfort- und Weiterbildung und Schulentwicklung.
- Lersch, R. (2001): Gemeinsamer Unterricht – Schulische Integration Behinderter. Neuwied: Luchterhand.
- Levin, A. (2005): Die familiäre Entwicklung und Situation der Kinder mit Förderbedarf im Bereich emotionale und soziale Entwicklung. In: Preuss-Lausitz, U. (Hrsg.): Verhaltensauffällige Kinder integrieren. Zur Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung. Weinheim: Beltz, S. 111-122.
- Levin, A./ Arnold, K. H. (2005a): Verhaltensauffälligkeiten: eine Frage der Perspektive? Die Einschätzung von Klassenlehrern, Förderlehrern und Eltern im Vergleich. In: Preuss-Lausitz, U. (Hrsg.): Verhaltensauffällige Kinder integrieren. Zur Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung. Weinheim: Beltz, S. 134-144.
- Levin, A./ Arnold, K. H. (2005b): Einschätzungen der Klassenlehrer und Sonderpädagogen zu Inhalten, Formen und Effektivität der Förderarbeit. Ergebnisse nach drei Jahren Erfahrung. In: Preuss-Lausitz, U. (Hrsg.): Verhaltensauffällige Kinder integrieren. Zur Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung. Weinheim: Beltz, S. 227-245.
- Levin, A./ Textor, A. (2004): „Schwierige“ Kinder und wie ihnen auch in der Schule geholfen werden kann. In: Preuss-Lausitz, U. (Hrsg.): Schwierige Kinder – Schwierige Schule. Konzepte und Praxisprojekte zur integrativen Förderung verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler. Weinheim: Beltz, S. 37-49.
- Lipowsky, F. (1999): Offene Lernsituationen im Grundschulunterricht. Eine empirische Studie zur Lernzeitnutzung von Grundschulern mit unterschiedlicher Konzentrationsfähigkeit. Frankfurt/ Main: Lang.
- Löhmer, C. (2005): Stress lass nach! Progressive Muskelentspannung als Hilfe beim Lernen. In: Pädagogik Jg. 57, H. 10, S. 16-19.
- Lösel, F./ Bender, D. (1999): Von generellen Schutzfaktoren zu differentiellen protektiven Prozessen: Ergebnisse und Probleme der Resilienzforschung. In: Opp, G./ Fingerle, M./ Freytag, A. (Hrsg.): Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. München: E. Reinhardt, S. 37-58.
- Madsen, C. H. Jr./ Becker, W. C./ Thomas, D. R. (1975): Regeln, Lob und Ignorieren: Elemente der Verhaltenskontrolle in Grundschulklassen. In: Rost, D. H./ Grunow, P./ Oechsle, D. (Hrsg.): Pädagogische Verhaltensmodifikation. Weinheim: Beltz, S. 193-214.
- Martin, E./ Wawrinowski, U. (1991): Beobachtungslehre. Theorie und Praxis reflektierter Beobachtung und Beurteilung. Weinheim: Juventa.
- Mayr, J./ Eder, F./ Fartacek, W. (1991): Mitarbeit und Störung im Unterricht: Strategien pädagogischen Handelns. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie Jg. 5, H. 1, S. 43-55.
- Mead, H. (1998): Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus. Herausgegeben von C. W. Morris. Frankfurt/ Main: Suhrkamp. Erstveröffentlichung 1934.
- Meichenbaum, D. W. (1979): Kognitive Verhaltensmodifikation. München: Urban und Schwarzenberg.
- Meschenmoser, H. (2000): Differenzierung. In: Unterricht – Arbeit + Technik Jg. 2, H. 5, S. 57.
- Merz-Atalik, K. (2001): Interkulturelle Pädagogik in Integrationsklassen. Subjektive Theorien von Lehrern im gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderungen. Opladen: Leske und Budrich.
- Meyer, H. (1994): Unterrichtsmethoden. I: Theorieband. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Meyer, H. (2003): Zehn Merkmale guten Unterrichts. Empirische Befunde und didaktische Ratschläge. In: Pädagogik Jg. 55, H. 10, S. 36-43.
- Meyer, H. (2004a): Was sind Unterrichtsmethoden? In: Pädagogik Jg. 56, H. 1, S. 12-15.
- Meyer, H. (2004b): Was ist guter Unterricht? Berlin: Cornelsen.
- Miedzinski, K. (1994): Spiel und Bewegung – Hilfen für das hyperkinetische Kind. In: Czerwenka, K. (Hrsg.): Das hyperaktive Kind. Ursachenforschung – Pädagogische Ansätze – Didaktische Konzepte. Weinheim: Beltz, S. 79-90.
- Müller, R. (2005): Mehr Bewegung ins Lernen bringen. Praktische Anregungen. In: Pädagogik Jg. 57, H. 10, S. 24-27.
- Muth, J. (1991): Zehn Thesen zur Integration von behinderten Kindern. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, Jg. 60, H. 1, S. 1-5.
- Mutzeck, W. (2000): Verhaltensgestörtenpädagogik und Erziehungshilfe. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Myschker, N. (1998): Interaktionspädagogischer Ansatz. In: Wittrock, M. (Hrsg.): Verhaltensstörung als Herausforderung: Pädagogisch-therapeutische Erklärungs- und Handlungsansätze. Oldenburg: Universitätsverlag, S. 100-118.
- Myschker, N. (1999): Integrative Pädagogik bei Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensstörungen. In: Ortmann, M./ Myschker, N. (Hrsg.): Integrative Schulpädagogik. Grundlagen, Theorie und Praxis. Stuttgart: Kohlhammer, S. 238-284.
- Myschker, N. (2002): Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen – Ursachen – Hilfreiche Maßnahmen. 4. überarb. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer
- Myschker, N./ Ortmann, M. (1999): Gemeinsame Erziehung und Unterrichtung von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderungen – Ein Überblick. In: Ortmann, M./ Myschker, N. (Hrsg.): Integrative Schulpädagogik. Grundlagen, Theorie und Praxis. Stuttgart: Kohlhammer, S. 3-25.
- Nauck, J. (1992): Unterrichtsbeobachtung und -analyse. In: Hoof, D. (Hrsg.): Didaktisches Denken und Handeln. Eine Einführung in die Theorie des Unterrichts. 3. erw. Aufl. Braunschweig: Abt. Schulpädagogik des Seminars für Unterrichtswissenschaft der Technischen Universität, S. 45-69.
- Nauck, J. (1993): Offener Unterricht. Eine analytische Betrachtung. In: Nauck, J. (Hrsg.): Offener Unterricht. Ziele, Praxis, Wirkungen. Braunschweig: Abt. Schulpädagogik des Seminars für Unterrichtswissenschaft der Technischen Universität, S.173-190.
- Negt, O. (2002): Kindheit und Schule in einer Welt der Umbrüche. Göttingen: Steidl.
- Neuhaus-Siemon, E. (1989): Offener Unterricht – eine neue pädagogische Utopie? In: Pädagogische Welt Jg. 43, H. 9, S. 406-411.
- Nörber, M. (2003): Peer-Education – ein Bildungs- und Erziehungsangebot? In: Nörber, M. (Hrsg.): Peer Education. Bildung und Erziehung von Gleichaltrigen durch Gleichaltrige. Weinheim: Beltz, S. 79-93.
- Oelkers, J. (1999): Geschichte und Nutzen der Projektmethode. In: Hänsel, D. (Hrsg.): Projektunterricht. Ein praxisorientiertes Handbuch. Weinheim: Beltz, S. 13-30.
- Opp, G./ Helbig, P./ Speck-Hamdan, A. u.a. (1999): Problemkinder in der Grundschule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Opp, G./ Unger, N. (2003): Begriffliche Grundlagen. In: Opp, G. (Hrsg.): Arbeitsbuch schulische Erziehungshilfe. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 43-64.
- Orthmann, D. (1998): Ziel: Soziale Integration. Ansichten und Erfahrungen von Grund- und SonderschullehrerInnen. Eine qualitative Inhaltsanalyse von Interviews. In: Heilpädagogische Forschung Jg. 24, H. 4, S. 153-162.
- Paradies, L. (2003): Leistungsheterogenität in der Sekundarstufe I. Anregungen zur Differenzierung im Unterricht. In: Pädagogik Jg. 55, H. 9, S. 20-23.
- Paradies, L./ Linser, H. J. (2001): Differenzieren im Unterricht. Berlin: Cornelsen.
- Payrhuber, F.-J. (1996): Schreiben lernen. Aufsatzunterricht in der Grundschule. Köln: Dürr und Kessler.
- Petermann, F. (1998): Entwicklung aggressiven Verhaltens: Diagnostik und psychotherapeutische Interventionen. In: Bierhoff, H. W./ Wagner, U. (Hrsg.): Aggression und Gewalt. Phänomene, Ursachen und Interventionen. Stuttgart: Kohlhammer, S. 234-257.
- Petermann, F./ Jugert, G./ Rehder, A./ Tänzer, U./ Verbeek, D. (1999): Sozialtraining in der Schule. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Petermann, F./ Petermann, U. (2000): Training mit aggressiven Kindern. Einzeltraining, Kindergruppen, Elternberatung. 9. überarb. Aufl. Weinheim: Beltz/ PVU.
- Petermann, U./ Petermann, F. (1989): Training mit sozial unsicheren Kindern. Einzeltraining, Kindergruppen, Elternberatung. 3. überarb. Aufl. München: PVU.
- Pfingsten, U. (1998a): Soziale Kompetenzen und Kompetenzprobleme. In: Hinsch, R./ Pfingsten, U. (Hrsg.): Gruppentraining sozialer Kompetenzen (GSK). Grundlagen, Durchführung, Materialien. 3., überarb. Aufl. Weinheim: Beltz/ PVU, S. 11-35.
- Pfingsten, U. (1998b): Entstehung sozialer Kompetenzprobleme. In: Hinsch, R./ Pfingsten, U. (Hrsg.): Gruppentraining sozialer Kompetenzen (GSK). Grundlagen, Durchführung, Materialien. 3., überarb. Aufl. Weinheim: Beltz/ PVU, S. 36-43.
- Plück, J./ Döpfner, M./ Lehmkuhl, G. (2000): Internalisierende Auffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse der PAK-KID-Studie. In: Kindheit und Entwicklung 9 (2000) 3, S. 133-142.
- Preuss-Lausitz, U. (1981): Fördern ohne Sonderschule. Konzepte und Erfahrungen zur integrativen Förderung in der Regelschule. Weinheim: Beltz.

- Preuss-Lausitz, U. (1990): Soziale Beziehungen in Schule und Wohnumfeld. In: Heyer, P./ Preuss-Lausitz, U./ Zielke, G. (Hrsg.): Wohnortnahe Integration. Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder in der Uckermark-Grundschule in Berlin. Weinheim: Juventa, S. 95-128.
- Preuss-Lausitz, U. (1993): Die Kinder des Jahrhunderts. Zur Pädagogik der Vielfalt im Jahr 2000. Weinheim: Beltz.
- Preuss-Lausitz, U. (1997a): Erfahrung und Kooperation befördern Integration – Lehrermeinungen zum gemeinsamen Unterricht. In: Heyer, P./ Preuss-Lausitz, U./ Schöler, J. (Hrsg.): „Behinderte sind doch Kinder wie wir!“ Gemeinsame Erziehung in einem neuen Bundesland. Berlin: Wissenschaft und Technik Verlag, S. 123-150.
- Preuss-Lausitz, U. (1997b): Integration und Toleranz – Erfahrungen und Meinungen von Kindern innerhalb und außerhalb von Integrationsklassen. In: Heyer, P./ Preuss-Lausitz, U./ Schöler, J. (Hrsg.): „Behinderte sind doch Kinder wie wir!“ Gemeinsame Erziehung in einem neuen Bundesland. Berlin: Wissenschaft und Technik Verlag, S. 171-204.
- Preuss-Lausitz, U. (2002): Integrationsforschung. Ansätze, Ergebnisse und Perspektiven. In: Eberwein, H./ Knauer, S. (Hrsg.): Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam. 6. überarb. Aufl. Weinheim: Beltz, S. 458-470.
- Preuss-Lausitz, U. (2004): Gemeinsam auf dem Weg. Zu Perspektiven integrativer Arbeit mit schwierigen Kindern und Jugendlichen. In: Preuss-Lausitz, U. (Hrsg.): Schwierige Kinder – Schwierige Schule. Konzepte und Praxisprojekte zur integrativen Förderung verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler. Weinheim: Beltz, S. 11-23.
- Preuss-Lausitz, U. (Hrsg.) (2005a): Verhaltensauffällige Kinder integrieren. Zur Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung. Weinheim: Beltz.
- Preuss-Lausitz, U. (2005b): Zur Dynamik der sozialen Beziehungen in der Schule. Das Verhältnis der „schwierigen“ Kinder zu den Gleichaltrigen. In: Preuss-Lausitz, U. (Hrsg.): Verhaltensauffällige Kinder integrieren. Zur Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung. Weinheim: Beltz, S. 159-185.
- Preuss-Lausitz, U. (2005c): Entwicklungslinien und Zukunftsperspektiven der Integrationspädagogik. Es ist normal, verschieden zu sein – aber was folgt daraus? In: Sonderpädagogische Förderung 50 (2005) 1, S. 70-80.
- Preuss-Lausitz, U./ Sorg, W. (2005): Der soziale Kontext von Verhaltensproblemen. Zur sozialen, sprachkulturellen und gesundheitlichen Lage in zwei typischen innerstädtischen Milieus. In: Preuss-Lausitz, U. (Hrsg.): Verhaltensauffällige Kinder integrieren. Zur Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung. Weinheim: Beltz, S. 39-47.
- Rabe-Kleberg, U. (1999): Vom Risiko, ein Junge zu sein. In: Opp, G./ Fingerle, M./ Freytag, A. (Hrsg.): Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. München: E. Reinhardt, S. 279-286.
- Ramseger, J. (1977): Offener Unterricht in der Erprobung. Erfahrungen mit einem didaktischen Modell. München: Juventa.
- Redlich, A./ Schley, W. (1981): Kooperative Verhaltensmodifikation im Unterricht. 2. überarb. Aufl. München: Urban und Schwarzenberg.
- Regensburger Projektgruppe (2001): Bewegte Schule – Anspruch und Wirklichkeit. Grundlagen, Untersuchungen, Empfehlungen. Schondorf: Hofmann.
- Reh, S. (2004): Gemeinsam unterrichten – Belastung oder Ressource? Bericht aus einer Pilotstudie über die Entwicklung von Kommunikations- und Kooperationsstrukturen in Unterrichtsteams. In: Esslinger-Hinz, I./ Hahn, H. (Hrsg.): Kompetenzen entwickeln – Unterrichtsqualität in der Grundschule steigern. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S. 38-47.
- Reichen, J. (1991): Kompetenz- und Aufgabendelegation – Ergänzungen zum Werkstattunterricht. In: Die Grundschulzeitschrift Jg. 5, H. 5, S. 42-44.
- Reiser, H. (2002): Sonderpädagogische Unterstützung zur Nichtaussonderung bei Verhaltensproblemen in der Schule. In: Eberwein, H./ Knauer, S. (Hrsg.): Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam. 6. überarb. Aufl. Weinheim: Beltz, S. 338-348.
- Remschmidt, H./ Walter, R. (1990): Psychische Auffälligkeiten bei Schulkindern. Mit deutschen Normen für die Child Behavior Checklist. Göttingen: Hogrefe.
- Rheinberg, F./ Hoss, J. (1979): Störungen und Mitarbeit im Unterricht. Eine Erkundungsstudie zu Kounin's Kategorisierung des Lehrerverhaltens. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie Jg. 11, H. 3, S. 244-249.

- Roberg, M. (2005): Brain Gym. Übungen für Lernen und Unterricht. In: Pädagogik Jg. 57, H. 10, S. 20-22.
- Rogers, C. R. (1983): Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie. Frankfurt/ Main: Fischer. Erstveröffentlichung 1951.
- Rogers, C. R. (1989): Eine Theorie der Psychotherapie, der Persönlichkeit und der zwischenmenschlichen Beziehungen. Entwickelt im Rahmen des klientenzentrierten Ansatzes. Köln: GwG. Erstveröffentlichung 1959.
- Rogers, C. R. (1994): Klientenzentrierte Psychotherapie. In: Corsini, R. J. (Hrsg.): Handbuch der Psychotherapie. Weinheim: PVU.
- Rost, D. H./ Grunow, P./ Oechsle, D. (1975): Einführung der Herausgeber. In: Rost, D. H./ Grunow, P./ Oechsle, D. (Hrsg.): Pädagogische Verhaltensmodifikation. Weinheim: Beltz, S. 9-20.
- Salisch, M. von (2000): Zum Einfluss von Gleichaltrigen (Peers) und Freunden auf die Persönlichkeitsentwicklung. In: Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich C: Theorie und Forschung. Göttingen: Hogrefe, S. 345-405.
- Sander, A. (2002): Behinderungsbegriffe und ihre Integrationsrelevanz. In: Eberwein, H. (Hrsg.): Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam. 6. Aufl. Weinheim: Beltz, S. 99-108.
- Schäfer, G. (1991): Die Entwicklung systematischer Beobachtungsverfahren für den integrativen Unterricht. In: Dumke, D. (Hrsg.): Integrativer Unterricht. Gemeinsames Lernen von Behinderten und Nichtbehinderten. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 57-108.
- Schlee, J. (1989): Zur Problematik der Terminologie in der Pädagogik bei Verhaltensstörungen. In: Goetze, H./ Neukäter, H. (Hrsg.): Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Handbuch der Sonderpädagogik Band 6. Berlin: Ed. Marhold im Wissenschaftsverlag Spiess, S. 36-49.
- Schley, W. (1989): Kooperative Verhaltensmodifikation. In: Goetze, H./ Neukäter, H. (Hrsg.): Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Handbuch der Sonderpädagogik Band 6. Berlin: Ed. Marhold im Wissenschaftsverlag Spiess, S. 546-568.
- Schnell, R./ Hill, P. B./ Esser, E. (2005): Methoden der empirischen Sozialforschung. 7., überarb. Aufl. München: Oldenbourg.
- Schöler, J. (1993): Integrative Schule – integrativer Unterricht. Ratgeber für Eltern und Lehrer. Reinbek: Rowohlt.
- Schöler, J. (1999): Integrative Schule – integrativer Unterricht. Ratgeber für Eltern und Lehrer. 2. überarb. Aufl. Neuwied: Luchterhand.
- Schulz, W./ Teschner, W.P./ Voigt, J. (1970): Verhalten im Unterricht. Seine Erfassung durch Beobachtungsverfahren. In: Ingenkamp, K./ Parey, E. (Hrsg.): Handbuch der Unterrichtsforschung Teil I. Deutsche Bearbeitung der Kapitel 1-9 des „Handbook of Research on Teaching“, ed. by N.L. Gage. Weinheim: Beltz, S. 633-852.
- SenBJS (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport) (1985): Lehrerbildungsgesetz des Landes Berlin vom 16. Oktober 1958; in der Fassung vom 13. Februar 1985 (LBiG).
URL: <http://www.sensjs.berlin.de/schule/rechtsvorschriften/lehrerbildungsgesetz.pdf> [rev. 10.01.2006].
- SenBJS (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport) (2000): Verordnung über die sonderpädagogische Förderung (VO Sonderpädagogik) vom 13. Juli 2000. In: Gesetz- und Verordnungsblatt für Berlin, Jg. 56, H. 24, S. 371-389.
- SenBJS (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport) (2003): Schulgesetz für Berlin (SchulG) in der Fassung vom 20. August 1980, zuletzt geändert durch Gesetz vom 27. Mai 2003. In: Gesetz- und Verordnungsblatt für Berlin, Jg. 59, S. 194 ff.
- SenBJS (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport) (2005a): Verordnung über die sonderpädagogische Förderung (SopädVO) vom 19. Januar 2005. Berlin. URL:
<http://www.senbjs.berlin.de/schule/rechtsvorschriften/sopaedvo.pdf> [rev. 13.09.2005].
- SenBJS (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport) (2005b): Schulgesetz für Berlin (SchulG) in der Fassung vom 23. Juni 2005. Berlin. URL:
http://www.sensjs.berlin.de/schule/rechtsvorschriften/schulgesetz/schulgesetz_21092005.pdf [rev. 18.05.2006]
- SenBJS (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport) (2005c): Verordnung über den Bildungsgang der Grundschule (Grundschulverordnung – GsVO) vom 19. Januar 2005.
URL: <http://www.senbjs.berlin.de/schule/rechtsvorschriften/grundschulvo.pdf> [rev. 16.05.2006].

- SenBJS (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport) (2006): Bildung für Berlin. Blickpunkt Schule. Berlin: SenBJS.
- SenBJS II A (2006): Auskünfte des Referats für Statistik und Lehrstellenplan der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport
- Sörensen, B. (1997): Integration von Kindern mit Behinderungen erfordert eine Öffnung des Unterrichts und der Schule. In: Göhlich, M. (Hrsg.): Offener Unterricht, Community Education, Alternativschulpädagogik, Reggiopädagogik. Die neuen Reformpädagogiken. Geschichte, Konzeption, Praxis. Weinheim: Beltz, S. 78-89.
- Sorg, W. (2004): Statt Sonderklassen für „verhaltensgestörte“ Kinder gemeinsame Wege von Schule und Jugendhilfe. Beispiele aus einem sozial belasteten Bezirk. In: Preuss-Lausitz, U. (Hrsg.): Schwierige Kinder – Schwierige Schule. Konzepte und Praxisprojekte zur integrativen Förderung verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler. Weinheim: Beltz, S. 179-189.
- Spieß, W. (2000): Empfehlungen zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. In: Drave, W./ Rumpfer, F./ Wachtel, P. (Hrsg.): Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung. Allgemeine Grundlagen und Förderschwerpunkte (KMK) mit Kommentaren. Würzburg: Edition Bentheim, S. 373-379.
- Spinner, K. H. (1993): Kreatives Schreiben. In: Praxis Deutsch Jg. 20, H. 119, S. 17-23.
- Stein, R./ Faas, A. (1999): Unterricht bei Verhaltensstörungen. Ein integratives didaktisches Modell. Neuwied: Luchterhand.
- Steiner, G. (2001): Lernen und Wissenserwerb. In: Krapp, A./ Weidenmann, B. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Weinheim: Beltz, PVU, S. 139-206.
- Stelzl, I. (1982): Fehler und Fallen der Statistik. Für Psychologen, Pädagogen, Sozialwissenschaftler. Bern: Huber.
- Stöffler, F. (2003): Motivieren – Qualifizieren – Honorieren. Das Schülermentor/innenprogramm in Baden-Württemberg zur Förderung der Peer-Education an Schulen. In: Nörber, M. (Hrsg.): Peer Education. Bildung und Erziehung von Gleichaltrigen durch Gleichaltrige. Weinheim: Beltz, S. 324-334.
- Tausch, R. (1999): Achtung und Einfühlung. Kompass für didaktische und erzieherische Handlungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: Pädagogik Jg. 51, H. 11, S. 38-41.
- Tausch, R./ Tausch, A. (1998): Erziehungspsychologie. Begegnung von Person zu Person. 11. überarb. Aufl. Göttingen: Hogrefe.
- Tegtmeyer, G. (2002): „Ich hätte nicht gedacht, dass mir da was gelingt!“ Beispiele und Notizen aus der „Lernwerkstatt Bismarckstraße“ (Universität Hannover). In: Bönsch, M. (Hrsg.): Selbstgesteuertes Lernen in der Schule. Praxisbeispiele aus unterschiedlichen Schulformen. Neuwied: Luchterhand, S. 80-91.
- Textor, A. (2004): Integrativer Unterricht mit Kindern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. In: Esslinger-Hinz, I./ Hahn, H. (Hrsg.): Kompetenzen entwickeln – Unterrichtsqualität in der Grundschule steigern. Baltmannsweiler: Schneider, S. 180-188.
- Textor, A. (2005): Kontinuität der Förderung und Mobilität verhaltensauffälliger Kinder: Eine Analyse in der sechsjährigen Grundschule. In: Preuss-Lausitz, U. (Hrsg.): Verhaltensauffällige Kinder integrieren. Zur Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung. Weinheim: Beltz, S. 78-86.
- Textor, A. (2006): Differenzieren und öffnen. Empfehlungen zum Unterricht mit schwierigen Kindern. In: Lernchancen Jg. 9, H. 49, S. 19-21.
- Textor, A./ Frädrich, P./ Gloystein, D./ Lukas, D./ Markuse, B./ Sorg, W. (2005): Schulleben, Schulprofile und Hilfesysteme im Zusammenhang mit der Förderung von Verhaltensproblemen. In: Preuss-Lausitz, U. (Hrsg.): Verhaltensauffällige Kinder integrieren. Zur Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung. Weinheim: Beltz, S. 49-65.
- Thiel, A./ Teubert, C./ Kleindienst-Cachay, C. (2002): Was soll eine „Bewegte Schule“ leisten? Theoretische Überlegungen und empirische Befunde zu Erwartungen von Grundschullehrerinnen und -lehrern. In: Zeitschrift für Heilpädagogik Jg. 53, H. 8, S. 329-334.
- Thommen, B. (1985): Alltagspsychologie von Lehrern über verhaltensauffällige Schüler. Bern: Huber.
- Thurn, S. (1997): Differenzierender Unterricht: Nötig und möglich. In: Pädagogik Jg. 49, H. 12, S. 31-34.
- Tillmann, K.-J. (1996): Sozialisationstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung. Reinbek: Rowohlt.
- Topsch, W. (2002): Grundwissen: Schulpraktikum und Unterricht. Neuwied: Luchterhand.
- Tymister, H. J. (2002): Der Klassenrat. In: Friedrich Jahresheft 2002, S. 102-103.

- Tymister, H. J. (2003): Disziplin durch Strafen? Wie Lehrer und Schüler Arbeitsdisziplin und Störungsfreiheit lernen können. In: Pädagogik Jg. 55, H. 12, S. 14-17.
- Ulich (1980): Normierung, Typisierung und Abweichung – oder: Warum die Schule abweichendes Verhalten erzeugt. In: Ulich, K. (Hrsg.): Wenn Schüler stören. Analyse und Therapie abweichenden Schülerverhaltens. München: Urban und Schwarzenberg, S. 69-95.
- Unger, N. (2004): Das Potenzial der Peergruppe. Neue Wege (sonder-)pädagogischer Förderung von Jugendlichen mit sozialen Auffälligkeiten. In: Preuss-Lausitz, U. (Hrsg.): Schwierige Kinder – Schwierige Schule. Konzepte und Praxisprojekte zur integrativen Förderung verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler. Weinheim: Beltz, S. 113-124.
- Vogel, G. (2003): Schülerinnen und Schüler als Konfliktlotsen. (Peer-)Mediation an Schulen in Kooperation von Schule und Jugendhilfe. In: Nörber, M. (Hrsg.): Peer Education. Bildung und Erziehung von Gleichaltrigen durch Gleichaltrige. Weinheim: Beltz, S. 256-269.
- Vollstädt, W. (1997): Differenzierung im Unterricht. Oder: Prüfungswissen kompakt. In: Pädagogik Jg. 49, H. 12, S. 36-40.
- Wagner, A. C. (1978): Selbstgesteuertes Lernen im offenen Unterricht – Erfahrungen mit einem Unterrichtsversuch in der Grundschule. In: Neber, H./ Wagner, A. C./ Einsiedler, W. (Hrsg.): Selbstgesteuertes Lernen. Psychologische und pädagogische Aspekte eines handlungsorientierten Lernens. Weinheim: Beltz, S. 49-67.
- Wahl, D. (1991): Handeln unter Druck. Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern. Weinheim: Beltz.
- Waldmann, A. (2003): Aids und Sexualität. In: Nörber, M. (Hrsg.): Peer Education. Bildung und Erziehung von Gleichaltrigen durch Gleichaltrige. Weinheim: Beltz, S. 166-175.
- Wallrabenstein, W. (2001): Offene Schule – Offener Unterricht. Ratgeber für Eltern und Lehrer. Reinbek: Rowohlt.
- Wamser, P./ Leyk, D. (2003): Einfluss von Sport und Bewegung auf Konzentration und Aufmerksamkeit: Effekte eines „Bewegten Unterrichts“ im Schulalltag. In: Sportunterricht Jg. 52 H. 4, S. 108-113.
- Watkins, A. (2003): Special Needs Education Thematic Key Words. Glossary of Terms. Middelbart. URL: <http://www.european-agency.org/> [rev. 2.8.2005].
- Wellenreuther, M. (2000): Quantitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. Weinheim: Juventa.
- Wender, I. (1999): Einblicke in die Entwicklungspsychologie. Aachen: Shaker.
- WHO (2006): ICD-10. Internationale statistische Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme. 10. Revision. Herausgegeben und übersetzt vom Deutschen Institut für Medizinische Dokumentation und Information, DIMDI. URL: <http://www.dimdi.de/dynamic/de/klassi/downloadcenter/index.html> [rev. 06.03.2006]
- Wijk, C.J.F. van/ Meijer, C.J.W. (2001): International literature review. In: Meijer, C. J. W. (Hrsg.): Inclusive Education and Effective Classroom Practices. Middelbart. URL: <http://www.european-agency.org/> [rev. 31.08.2005], S. 18-32.
- Wittern, J.-O./ Tausch, A.-M. (1983): Personenzentrierte Haltungen und Aktivitäten von Lehrern und seelische Lebensqualität ihrer Schüler im Unterricht. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, Jg. 30, H. 2, S. 128-134.
- Wocken, H. (1988): Kooperation von Pädagogen in integrativen Grundschulen. Bilanz eines Modellversuchs. In: Wocken, H./ Antor, G. / Hinz, A. (Hrsg.): Integrationsklassen in Hamburger Grundschulen. Bilanz eines Schulversuchs. Hamburg: Curio, S. 199-274. URL: <http://bidok.uibk.ac.at/library/wocken-kooperation.html> [rev. 01.09.2005].
- Wocken, H. (1993): Bewältigung von Andersartigkeit. Untersuchungen zur Sozialen Distanz in verschiedenen Schulen. In: Gehrman, P./ Hüwe, B. (Hrsg.): Forschungsprofile der Integration von Behinderten. Bochumer Symposium 1992. Essen: Neue Deutsche Schule-Verlagsgesellschaft, S. 86-106.
- Wocken, H. (1998): Gemeinsame Lernsituationen. Eine Skizze zur Theorie des gemeinsamen Unterrichts. In: Hildeschiedt, A./ Schnell, I. (Hrsg.): Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle. Weinheim: Juventa, S. 37-52.
- Wocken, H. (2005): Andere Länder, andere Schüler? Vergleichende Untersuchungen von Förderschülern in den Bundesländern Brandenburg, Hamburg und Niedersachsen. Forschungsbericht. Potsdam. URL: <http://bidok.uibk.ac.at/library/wocken-forschungsbericht.html> [rev. 10.04.2006]
- Zeindler, E. (2000): Arbeiten nach dem Wochenplan. In: Pädagogik Jg. 52, H. 11, S. 23-26.

- Ziegler, E. (2001): Werkstattunterricht: Auf die Organisation kommt es an. In: *Grundschule* Jg. 33, H. 6, S. 58-59.
- Zielke, G. (2002): Zur Arbeit von Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen im gemeinsamen Unterricht. In: Eberwein, H./ Knauer, S. (Hrsg.): *Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam*. 6. überarb. Aufl. Weinheim: Beltz, S. 412-421.
- Zimbardo, P. G. (1992): *Psychologie*. 5. überarb. Aufl. Berlin: Springer.

13. Anhang

13.1 Beobachtungsprotokoll

Name des Protokollanten:	
Datum der Beobachtung:	Emsoz-Kind(er):
Uhrzeit:	
Wieviele Stunde für die Schüler?	ggf. fehlend:
Unterrichtsfach/ Lernbereich:	Wo sitzen die emsoz-Kinder? Name:
Schule (Nummer, Bezirk, Name):	1. <input type="checkbox"/> vorne, <input type="checkbox"/> hinten oder <input type="checkbox"/> in der Mitte? 2. <input type="checkbox"/> alleine oder
Klasse:	<input type="checkbox"/> mit <input type="checkbox"/> Nachbarn (bitte Anzahl angeben)?
Lehrer(in):	(falls Gruppentische: bitte Anzahl der Kinder am Gruppentisch angeben)
ggf. Doppelbesetzung:	ggf. 2. Kind:
Klassenstärke:	1. <input type="checkbox"/> vorne, <input type="checkbox"/> hinten oder <input type="checkbox"/> in der Mitte? 2. <input type="checkbox"/> alleine oder
Anzahl der fehlenden Kinder:	<input type="checkbox"/> mit <input type="checkbox"/> Nachbarn (bitte Anzahl angeben)? (falls Gruppentische: bitte Anzahl der Kinder am Gruppentisch angeben)
Sitzordnung der Klasse (bitte ankreuzen): <input type="checkbox"/> in Reihen hintereinander <input type="checkbox"/> Gruppentische mit je <input type="checkbox"/> Plätzen <input type="checkbox"/> U-Förmig <input type="checkbox"/> sonstiges (bitte skizzieren):	ggf. 3. Kind: 1. <input type="checkbox"/> vorne, <input type="checkbox"/> hinten oder <input type="checkbox"/> in der Mitte? 2. <input type="checkbox"/> alleine oder <input type="checkbox"/> mit <input type="checkbox"/> Nachbarn (bitte Anzahl angeben)? (falls Gruppentische: bitte Anzahl der Kinder am Gruppentisch angeben)
	ggf. 4. Kind: 1. <input type="checkbox"/> vorne, <input type="checkbox"/> hinten oder <input type="checkbox"/> in der Mitte? 2. <input type="checkbox"/> alleine oder <input type="checkbox"/> mit <input type="checkbox"/> Nachbarn (bitte Anzahl angeben)? (falls Gruppentische: bitte Anzahl der Kinder am Gruppentisch angeben)

Methodik/ Aufgabenstellung

Zeit in Minuten	5'	10'	15'	20'	25'	30'	35'	40'	45'
Methoden									
Lehrervortrag									
Gelenktes Unterrichtsgespräch									
Freies Unterrichtsgespräch									
Vorgegebene Aufgabe									
Stationslernen									
Werkstattarbeit									
Wochenplanarbeit									
Projektarbeit									
Freiarbeit									
Bewegungspausen									
Sonstiges									
Sozialformen									
Einzelarbeit									
Kooperationsoffene Einzelarbeit									
Partnerarbeit									
Gruppenarbeit									
Klassenverband									
Differenzierung									
Keine Differenzierung									
Lerngegenstand									
Medien/ Material									
Sozialform									
Anforderungsniveau									
Aufgabenmenge									
Wahlmöglichkeiten für die Schüler mit emsoz									
Keine									
Inhaltlicher Schwerpunkt									
Arbeitsmaterial									
Sozialform									
Zeitpunkt der Arbeit									
Reihenfolge der Aufgabe									
Arbeitsplatz									
Lernweg, Lösungsweg									

Unterstützende Lehrkraft: Qualifikation (Sonderpäd., Grundschullehrkraft?):

Zeit in Minuten	5'	10'	15'	20'	25'	30'	35'	40'	45'
Unterrichtsgespräche									
Lehrkräfte leiten gleichberechtigt									
Unterstützende Lehrkraft übernimmt Störungskontrolle des Schülers mit emsoz									
Unterstützende Lehrkraft beobachtet Schüler mit emsoz									
Getrennte Förderung der Schüler mit emsoz innerhalb des Raumes									
Getrennte Förderung der Schüler mit emsoz außerhalb des Raumes									
Phasen selbstständiger Arbeit/ räumliche Trennung:									
Unterrichtsbezogene Förderung des Schülers mit emsoz									
Spezielle Förderung des Schülers mit emsoz									
Förderung einer Kleingruppe mit Schüler mit emsoz									
Einzelförderung anderer Schüler									
Förderung einer Kleingruppe ohne Schüler mit emsoz									
Phasen selbstständiger Arbeit/ Verbleib im Raum:									
Arbeit mit Schüler mit emsoz an gleicher Aufgabenstellung									
Arbeit mit Schüler mit emsoz an anderer Aufgabenstellung									
Gruppenarbeit: Betreuung der Schülergruppe mit S. mit emsoz									
unterstützende Lk. steht allen Schülern zur Verfügung									
Arbeit mit anderen Schülern im Raum									
Konfliktmanagement									
Unterstützende Lehrkraft passiv									
Unterstützende Lehrkraft verstärkt Intervention									
Unterstützende Lk. widerspricht Klassenlehrkraft vor den Schülern									
Unterst. Lk. bearbeitet Konflikt mit dem Schüler unter vier Augen									
Unterst. Lk. übernimmt Klasse, Kl bearbeitet Konflikt mit d. Schüler									

Name (nur bei mehreren Schülern mit emsoz): _____

Beobachtungen der Schüler mit emsoz im Unterrichtsgespräch

Zeit in Minuten	5'	10'	15'	20'	25'	30'	35'	40'	45'
Aktionen im Unterrichtsgespräch									
Unaufmerksam									
Aufmerksam									
Aktive Beteiligung am Unterrichtsgeschehen									
Sachangemessene Beiträge ohne Melden									
Sachfremde Beiträge ohne Melden									
Starke motorische Unruhe am Platz									
Schüler läuft umher									
Reaktionen auf Hilfestellungen									
Hilfestellung durch Lehrer									
Hilfestellung durch Mitschüler									
Nimmt Hilfe an									
Wehrt Hilfestellung ab									
Reaktionen auf Interventionen durch die Lehrkraft									
Intervention berechtigt									
Intervention trifft den falschen									
Verhält sich wie gefordert (für wie lange?)									
Ignoriert die Intervention									
Widerspricht									
Macht sich über Lehrkraft lustig									
Reaktionen der Mitschüler auf den Schüler mit emsoz									
Beruhigen, integrieren									
Beschimpfen, abwerten									
Ignorieren									
Petzen									
Provozieren, Sticheln									
Mitmachen									
Körperliche Reaktionen/ Gewalt bei Gewalt bitte Anmerkung									

Name (nur bei mehreren Schülern mit emsoz): _____

Beobachtungen der Schüler mit emsoz bei Partner- und Gruppenarbeit

Zeit in Minuten	5'	10'	15'	20'	25'	30'	35'	40'	45'
Aktionen bei Partnerarbeit/ Gruppenarbeit									
Unaufmerksam									
Aufmerksam									
Beteiligt sich an der Arbeit									
Dominiert die Gruppe									
Bringt sachfremde Themen in die Gruppen-/ Partnerarbeit ein									
Stört andere Schüler beim Arbeiten (was genau? S. 311)									
Reaktionen auf Arbeitsanweisung									
Beginn verzögert									
Beginn zügig									
Reaktionen auf Hilfestellungen									
Hilfestellung durch Lehrer									
Hilfestellung durch Mitschüler									
Nimmt Hilfe an									
Wehrt Hilfestellung ab									
Reaktionen auf Interventionen durch die Lehrkraft									
Intervention berechtigt									
Intervention trifft den falschen									
Verhält sich wie gefordert (für wie lange?)									
Ignoriert die Intervention									
Widerspricht									
Macht sich über Lehrkraft lustig									
Reaktionen der Mitschüler auf den Schüler mit emsoz									
Beruhigen, integrieren									
Beschimpfen, abwerten									
Ignorieren									
Petzen									
Provozieren, Sticheln									
Mitmachen									
Körperliche Reaktionen/ Gewalt bei Gewalt bitte Anmerkung									

Name (nur bei mehreren Schülern mit emsoz): _____

Beobachtungen der Schüler mit emsoz bei der Einzelarbeit

Zeit in Minuten	5'	10'	15'	20'	25'	30'	35'	40'	45'
Einzelarbeit									
Arbeitet unstetig, träumt									
Arbeitet ruhig an der Aufgabe									
Beschäftigt sich ruhig mit anderen Dingen									
Stört seine Nachbarn (was? S. 311)									
Redet/ singt laut oder ist motorisch sehr unruhig									
Läuft unnötigerweise in der Klasse umher									
Reaktionen auf Arbeitsanweisung									
Beginn verzögert									
Beginn zügig									
Reaktionen auf Hilfestellungen									
Hilfestellung durch Lehrer									
Hilfestellung durch Mitschüler									
Nimmt Hilfe an									
Wehrt Hilfestellung ab									
Reaktionen auf Interventionen durch die Lehrkraft									
Intervention berechtigt									
Intervention trifft den falschen									
Verhält sich wie gefordert (für wie lange?)									
Ignoriert die Intervention									
Widerspricht									
Macht sich über Lehrkraft lustig									
Reaktionen der Mitschüler auf den Schüler mit emsoz									
Beruhigen, integrieren									
Beschimpfen, abwerten									
Ignorieren									
Petzen									
Provozieren, Sticheln									
Mitmachen									
Körperliche Reaktionen/ Gewalt bei Gewalt bitte Anmerkung									

Name (nur bei mehreren Kindern mit emsoz): _____

Platz für Anmerkungen zum Schülerverhalten

5'	
10'	
15'	
20'	
25'	
30'	
35'	
40'	
45'	

Klassenmanagement

Zeit in Minuten	5'	10'	15'	20'	25'	30'	35'	40'	45'
Klarheit, Strukturiertheit									
Arbeitsanweisungen von allen verstanden									
Viele Rückfragen nach Arbeitsanweisungen									
Verweis auf Klassenregeln									
Kurze Wiederholung von Inhalten (Ergebnissicherung)									
Dabeisein („Augen im Hinterkopf“)									
Ermahnung trifft den Richtigen									
Ermahnung trifft Schüler, die nur am Rande beteiligt sind									
Ermahnung trifft unbeteiligte Schüler/innen									
Störungskontrolle									
Lehrkraft interveniert sofort									
Lehrkraft interveniert verzögert									

Wie viel Zeit wird für den Umgang mit Störungen, für Organisatorisches und für die Unterrichtsinhalte verwendet? (alternativ)

Zeit für Organisatorisches	5'	10'	15'	20'	25'	30'	35'	40'	45'
Zeit für Störungen	5'	10'	15'	20'	25'	30'	35'	40'	45'
Zeit für Unterrichtsinhalte	5'	10'	15'	20'	25'	30'	35'	40'	45'

Platz für Anmerkungen

Art der Sanktionen

Zeit in Minuten	5'	10'	15'	20'	25'	30'	35'	40'	45'
Ignorieren									
unabsichtsvoll									
absichtsvoll									
Verbale Sanktionen									
kurze Ermahnung									
längere Ermahnung vor d. Klasse									
Gespräch unter vier Augen									
Trennung von der Lerngruppe									
angekündigtes Timeout vor dem Klassenraum									
unangekündigtes Timeout vor dem Klassenraum									
Verweis zu anderer Lehrkraft									
Verweis zur Schulleitung									
Überstellung in Schulstation									
Verstärkung von erwünschtem Verhalten									
nonverbale Anerkennung (z.B. Lächeln, Nicken)									
verbale Anerkennung/ Lob									
Token-Gabe (Belohnung)									
Einbezug von Mitschülerreaktionen in die Verstärkung									
Reduzierung/ Rücknahme negativer Konsequenzen									
sonstige Sanktionen (welche? s.u.)									

Platz für Anmerkungen

Umgangsstil (Im Original: eine Seite Querformat)

Uhrzeit	Äußerungen/ Verhalten	Stil (a, u, s)
(5-min.- Einheiten)		

Noch drei Fragen zum Schluss der Stunde:**1. War der Unterrichtsablauf stringent und aufeinander aufbauend?**

- ☐ Ja
- ☐ Größtenteils
- ☐ Nicht sehr
- ☐ Nein

2. Waren die Unterrichtsinhalte gut strukturiert?

- ☐ Ja
- ☐ Größtenteils
- ☐ Nicht sehr
- ☐ Nein

3. Wie kontingent wurde verstärkt?

- ☐ unmittelbar jedesmal, nachdem das erwünschte Verhalten gezeigt wurde
- ☐ quotenbezogen (z.B. durchschnittlich jedes dritte Mal)
- ☐ intervallbezogen (z.B. alle 5 Minuten)
- ☐ inkonsistent (d.h. keine Regelmäßigkeit erkennbar)

13.2 Diskriminationstraining

Im folgenden finden Sie einige Situationsschilderungen. Die dazugehörigen Antworten auf der rechten Seite sind entweder *selbstsicher*, *aggressiv* oder *unsicher*.

Ihre Aufgabe ist es, beim Lesen zu unterscheiden, ob es sich um selbstsicheres, aggressives oder unsicheres Verhalten handelt. Dabei geht es darum, wie das Verhalten wirkt, nicht, was eventuell dahinter stecken könnte. Setzen Sie vor jeder Situation ein, um welche Art der Reaktion es sich Ihrer Meinung nach handelt: *s* für selbstsicher, *u* für unsicher/ unklar, *a* für aggressiv.

Situation	Reaktion
1. Anna ist heute wieder sehr unruhig. Sie schaukelt auf ihrem Stuhl, lehnt sich zum Nachbarn herüber (der protestiert), fummelt an allem herum, was auf ihrem Tisch liegt.	Lehrerin: „Anna, kannst du nicht einen Moment still sitzen und vernünftig arbeiten, das ist ja schrecklich mit dir!“
2. Lais hat heute einen schlechten Tag. Er steht dauernd auf, rennt rum, schaut was andere tun, spitzt den Bleistift an etc. Die Lehrerin ist genervt.	Lehrerin: „Lais, ich weiß, dass dir das heute schwerfällt, aber es geht nun mal nicht anders: setz dich bitte auf deinen Platz und bleib dort sitzen, bis du die Aufgabe fertig hast. Dann darfst du zu mir kommen und sie mir zeigen.“
3. Dirk soll mit der Stillarbeit anfangen und „kriegt die Kurve nicht“. Das Heft liegt zwar vor ihm, aber während er den Füller rausholen will, bleibt er interessiert an Gegenständen in der Federtasche hängen, guckt in die Luft etc.	Lehrerin: „Meinst du nicht, dass du langsam mal anfangen solltest?“
4. Erkan hat sich weit zum Nachbarn herübergelehnt, dem war das unangenehm, er hat Erkan zur Seite geschubst. Erkan hat blitzschnell – ohne nachzudenken – kräftig zugeschlagen. Nun droht eine Prügelei.	Lehrerin: „Ich mag keine Schubereien und Prügeleien. Ihr wisst doch: Erst nachdenken, dann etwas tun. Wenn dir etwas nicht passt, sag es. Erkan, setz dich jetzt bitte hinten an den Gruppentisch, und Ardijan, du setzt dich bitte hier an den Computertisch.“
5. Im Unterrichtsgespräch tauschen Christian und Florian leise Pokémonkarten. Langsam fangen auch andere Kinder an, unruhig zu werden.	Lehrerin: „Christian, Florian – legt bitte die Karten weg und passt wieder auf.“
6. Als die Lehrerin nach der fünf-Minutenpause in die Klasse kommt, ist Hully-Gully: Die Kinder toben – offensichtlich mit viel Spaß – und überall liegen Bauklötze herum.	Lehrerin: „Na gut, anscheinend braucht ihr noch ein bisschen Pause.“
7. Die Kinder arbeiten in Gruppen. Florian redet rein, lehnt sich weit über den Tisch, usw. Die anderen Kinder werden allmählich unruhig.	Lehrerin: „Soso, Florian kann also mal wieder nicht in der Gruppe arbeiten. Florian, jetzt reið dich zusammen!“
8. Lena hat große Schwierigkeiten mit dem Reinrufen: Die Lehrerin kann heute keine Frage stellen, ohne dass Lena sich dazu äußert.	Lehrerin: „Lena, ich kann dich leider nicht drannehmen, weil du reingerufen hast. Beim nächsten Mal melde dich bitte.“ Als es das nächste Mal klappt, nimmt die Lehrerin sie sofort dran.
9. Kevin beklagt sich, dass seine Mitschüler ihn nicht in ihrer Gruppe mitarbeiten lassen.	Lehrerin: „Hm, meistens haben da beide Seiten einen gewissen Anteil dran.“
10. Ole hat etwa fünf Minuten gut gearbeitet, dann etwas aus dem Ranzen geholt, dabei die inte-	Lehrerin: „Ja, also, Ole, langsam könntest du mal weiterarbeiten!“

	ressanten Aktivitäten der Nachbarin entdeckt, im Klassenraum herumgeschaut und ist jetzt damit beschäftigt, interessiert zu beobachten, was um sie herum geschieht.	
11.	Gegen Ende der Stunde – es werden gerade die Arbeitsergebnisse an der Tafel festgehalten – wird es in der Klasse sehr unruhig.	Lehrerin: „Gleich ist ja Schluss, nur noch zwei Punkte.“
12.	Sema hat große Schwierigkeiten ihr – extra auf sie zugeschnittenes – Arbeitsblatt zu bewältigen: Als die Lehrerin sich nach einiger Zeit zu ihr setzt, hat sie immer noch nichts zu Papier gebracht. Langsam liest sie die Aufgabenstellung vor, dann sieht sie mit großen Augen die Lehrerin an: „Was soll ich jetzt machen? Ich verstehe das nicht!“	Lehrerin: „Lass uns mal zusammen überlegen. Die Aufgabe hast du mir ja gerade vorgelesen. Was glaubst du, was sollst du jetzt tun?“
13.	Im Unterrichtsgespräch unterhalten sich Christine und Sonja leise miteinander. Langsam fangen auch andere Kinder an, unruhig zu werden.	Lehrerin: „pschsch!“
14.	Nach der großen Pause beschwerten sich zwei Kinder bei ihrer Klassenlehrerin über Diana: Sie habe sie angeschimpft, getreten und mit Sand beworfen. Diana streitet alles ab.	Lehrerin: „Wisst ihr, ich kann nicht beurteilen, was passiert ist, ich war nicht dabei.“
15.	Murat wirkt heute sehr müde, er gähnt häufig. Als die Schüler mit der Arbeit beginnen sollen, legt er den Kopf auf die Arme und schaut aus dem Fenster.	Lehrerin: „Oh, gestern nacht war wieder lange Kinonacht bei Özalps. Murat, ich glaube, du musst mal eher ins Bett gehen.“
16.	Thorben soll mit seinen Rechenaufgaben anfangen und „kriegt die Kurve nicht“. Er lässt sich auf den Boden fallen, grunzt und belustigt die gesamte Klasse damit. Auch nach zweimaliger Aufforderung beginnt er nicht mit der Arbeit.	Lehrerin: „Ich finde es gemein von dir, dass du dich immer noch nicht hinsetzt und anfängst.“
17.	Als die Lehrerin nach der fünf-Minutenpause in die Klasse kommt, ist Hully-Gully: Die Kinder toben – offensichtlich mit viel Spaß – und überall liegen Bauklötze herum.	Lehrerin: „Setzt euch bitte alle auf eure Plätze.“ (wartet, bis alle sitzen) „Mir ist es so zu unordentlich. Ihr wisst doch: mit den Bauklötzen spielen wir nur in der Bauecke, woanders nicht. Stefan, Lisa, Dennis und Sara, ihr räumt bitte die Bauklötze weg, alle anderen nehmen schon mal leise ihre Hefte und Bücher heraus und warten, bis sie fertig sind.“
18.	Henning hat heute seinen guten Tag: die ersten fünf Minuten hat er aufmerksam das Unterrichtsgespräch verfolgt, er hat sich sogar einmal gemeldet. Dann wurde er langsam unruhig rutschte auf seinem Stuhl herum und sortierte seine Stifte. Nun beginnt die Arbeitsphase.	Lehrerin (geht zu Henning): „Mensch, zuerst habe ich mich so über dich gefreut, du warst ja ein richtiger Musterschüler! Schade, dass du das nicht länger durchgehalten hast.“
19.	Sabrina beklagt sich, dass die anderen Mädchen sie nie mitspielen lassen.	Lehrerin: „Kannst du mir ein Beispiel sagen?“

Nach: Hinsch 1998

Guter Unterricht unter den Bedingungen von Heterogenität ist seit den späten neunziger Jahren ein zentrales schulpädagogisches Thema. Neben der Frage des Umgangs mit Leistungsvielfalt und kultureller Unterschiedlichkeit stellt sich die Frage, wie Kinder mit – sehr unterschiedlich in Erscheinung tretenden – Verhaltensauffälligkeiten konstruktiv in „Regelschulen“ unterrichtet werden können. Diese Frage wird in dem vorliegenden Buch empirisch untersucht.

Als Grundlage werden zunächst der symbolische Interaktionismus, der personen-zentrierte Ansatz sowie unterschiedliche lerntheoretische Ansätze vorgestellt. Daran knüpfen didaktische Empfehlungen zum Unterricht in heterogenen Klassen an. Aktuelle Ergebnisse aus der Unterrichtsforschung werden aufgearbeitet und daraufhin überprüft, ob sie Anhaltspunkte für die Unterrichtsgestaltung mit Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung bieten.

Im empirischen Teil des Buches untersucht die Verfasserin, wie Lehrkräfte Grundschulunterricht in Klassen mit Schülern mit offiziell festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich emotionale und soziale Entwicklung tatsächlich gestalten und wie unterschiedliche Varianten der Unterrichtsgestaltung mit dem Schülerverhalten zusammenhängen. Zu diesem Zweck werden 82 Unterrichtsstunden in 22 Klassen beobachtet. Die Ergebnisse werden unter Hinzuziehung der vorgestellten Theorien, didaktischen Empfehlungen und Forschungsergebnisse analysiert. Abschließend werden konkrete Vorschläge zur Verbesserung des Unterrichts abgeleitet.

Dr. Annette Textor arbeitet im Institut für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik der Universität Dortmund mit dem Schwerpunkt Unterricht in heterogenen Lerngruppen.



KLINKHARDT

forschung

978-3-7815-1523-9



9 783781 515239